Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8370714
Centre d'intérêt: 260

Riverin-Simard, Danielle, 1944.

Intégration des mésadaptés socio-affectifs au secondaire / Emilien Alain, responsable du projet ; Danielle Riverin-Simard, chercheur. -- [Québec] : Commission scolaire régionale Chauveau, 1980.
xii, 356 f. ; 28 cm.

Faux-titre: Rapport de l'expérimentation d'un modèle d'intervention et d'organisation dans le cadre de l'action "Projet-pilote : rapport final". La couv. porte en outre: Projet-pilote MSA 28. Résumé: f. 197-198. Bibliogr.: f. 191-196.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Enfant inadapté *Perturbé affectif *Intégration scolaire *Intégration sociale *Socialisation *Service d'aide individuelle aux étudiants *Service d'aide pédagogique aux enseignants *Secondaire (Niveau)

L'objectif du projet est de favoriser l'intégration scolaire d'élèves mésadaptés socio-affectifs du secondaire en instaurant un réseau de communication et de services pour ces élèves et en créant un climat propice à l'aide de ces élèves. L'opérationnalisation du projet a pris la forme de la réorganisation et de la réorientation d'un centre d'aide où l'élève et l'enseignant reçoivent au besoin un soutien pertinent.

En 1979-1980, le projet concerne l'ensemble des 1050 élèves de l'école Pavillon St-Louis (c.s.r. Chauveau). Le rapport décrit le modèle d'organisation et d'implantation retenu. Un processus d'évaluation complexe portant à la fois sur le contexte, l'input, le processus et le produit a été réalisé. Un pré-test a été réalisé auprès de l'ensemble des élèves. Un groupe expérimental constitué de la centaine d'élèves qui ont eu recours au centre a été constitué; un groupe témoin d'élèves présentant des caractéristiques analogues a également été formé. Les divers tests, grilles et questionnaires utilisés sont reproduits en annexe.

Dans l'ensemble, les élèves du groupe expérimental ont obtenu des résultats très positifs au niveau du développement socio-affectif, en termes d'augmentation de la conscientisation et de la sociabilité. Cette augmentation est nettement supérieure aux résultats du groupe de contrôle. Toutefois, en ce qui concerne l'apprentissage scolaire, les résultats des deux groupes sont tous les deux négatifs; ils témoignent d'une baisse dans les résultats scolaires et d'une détérioration des attitudes à l'égard de l'école.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 03

Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire Chauveau
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: ar

EDUCATION

ED CB

DA DF

RAPPORT DE L'EXPERIMENTATION
D'UN MODELE D'INTERVENTION ET D'ORGANISATION
DANS LE CADRE DE L'ACTION "PROJET-PILOTE".

RAPPORT FINAL

L'EQUIPE DE RECHERCHE DU PAVILLON ST-LOUIS
COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE CHAUVEAU

Par: Danielle Riverin-Simard, Ph. D.

Août 1980

TABLE DES MATIERES

		PAGES
0.	Remerciements.	x.i.i
1.	Titre du projet.	1
2.	Commission scolaire.	1
3.	Membres de l'équipe de recherche et d'intervention.	1
4.	Plan de la recherche ou de l'expérimentation.	3
4.1	Modèle d'organisation.	3
4.1.a	Identification des élèves concernés par le projet.	3
4.1.b	Nombre d'élèves en fonction des difficultés énumérées précédemment.	5
4.1.c	Groupe-âge.	6
4.1.d	Localisation des enfants en fonction de leurs pairs du secteur dit "régulier".	6
4.1.e	Organisation humaine et physique de l'école.	8
4.1.f	Identification des intervenants.	9
4.1.g	Assiette-horaire.	10
4.1.h	Facteurs géographiques.	11
4.1.i	Entente de service avec le ministère des Affaires sociales.	12
4.1.j	Autres renseignements.	13
4.2	Les objectifs de la recherche.	13
4.3	Les hypothèses posées.	14
4.3.a	Hypothèses relatives aux sujets expérimentaux.	14
4.3.b	Hypothèses relatives aux professeurs.	15
4.3.c	Hypothèses relatives à l'ensemble de l'école.	15

		PAGES
4.4	Elaboration du modèle d'intervention.	15
4.4.a	Spécification des approches éducatives.	15
4.4.a.1	Conception du développement.	16
4.4.a.2	Conception de l'intervention.	21
4.4.a.3	Spécification des approches essentielles.	25
4.4.a.3.i	Psychoéducatrice.	25
4.4.a.3.i.i	Orthopédagogue.	34
4.4.a.4	Spécification des approches complémentaires.	37
4.4.a.4.i	Conseillère sociale.	37
4.4.a.4.i.i	Psychologue.	39
4.4.a.4.i.i.i	Conseiller d'orientation.	40
4.5	Calendrier de la démarche expérimentale.	44
4.5.1	Etapes relatives à l'évaluation.	45
4.5.1.1	Etapes relatives à l'évaluation "contextuelle".	45
4.5.1.2	Etapes relatives à l'évaluation de l'"input".	45
4.5.1.3	Etapes relatives à l'évaluation du processus.	47
4.5.1.4	Etapes relatives à l'évaluation du produit.	48
4.5.2	Etapes relatives à l'expérimentation.	48
4.5.2.i	Intervenants essentiels.	48
4.5.2.i.1	Psychoéducatrice.	49
4.5.2.i.2	Orthopédagogue.	51
4.5.2.i.i	Intervenants complémentaires.	52
4.5.2.i.i.1	Conseillère sociale.	53
4.5.2.i.i.2	Psychologue.	53
4.5.2.i.i.3	Conseiller d'orientation.	54
4.5.3	Etapes relatives à la dissémination du projet.	55
4.5.4	Sommaire de la démarche de recherche suivie.	55

		PAGES
4.6.a	Les instruments de recherche utilisés pour l'évaluation.	58
4.6.a.1	Instruments: évaluation contextuelle.	58
4.6.a.2	Instruments: évaluation de l'"input".	58
4.6.a.3	Instruments: évaluation du processus.	58
4.6.a.4	Instruments: évaluation du produit.	59
4.6.a.4.1	Schémas expérimentaux.	59
4.6.a.4.1.1	Modèle pré-test, post-test avec groupe témoin.	59
4.6.a.4.1.2	Modèle pré-test, post-test sans groupe témoin.	60
4.6.a.4.2	Population-échantillon.	61
4.6.a.4.3	Instruments: évaluation du produit.	61
4.6.a.4.4	Administration des instruments.	63
4.6.a.4.5	Correction des tests.	63
4.6.a.5	Instruments: étude de la dissémination du projet.	63
4.6.b	Méthode d'analyse des données recueillies.	66
4.6.c	Présentation des résultats.	66
4.6.c.1	Résultats: évaluation contextuelle (analyse et interprétation).	66
4.6.c.2	Résultats: évaluation de l'"input" (analyse et interprétation).	79
4.6.c.3	Résultats: évaluation du processus (analyse et interprétation).	79
4.6.c.4	Résultats: évaluation du produit.	84
4.6.c.4.1	Analyse quantitative.	84
4.6.c.4.1.a	Résultats aux tests Q.P.E.S. et A.E.	84
4.6.c.4.1.b	Résultats: rendement scolaire.	140
4.6.c.4.1.c	Résultats: retraits temporaires.	161
4.6.c.4.1.d	Résumé des résultats aux tests Q.P.E.S. et A.E.	163

PAGES

4.6.c.4.2	Interprétation des résultats quantitatifs.	164
4.6.c.4.3	Analyse qualitative.	171
5.	Impact social.	182
5.1	Information.	182
5.2	Attitude des parents, maîtres, élèves, etc.	185
6.1	Recommandations.	188
6.2	Bibliographie.	191
7.	Sommaire du projet.	197
8.	Budget.	199
9.	Identification.	201
10.	Résolution du conseil des commissaires.	201

		PAGES
Annexe I:	Phase opérationnelle de référence et de pré-intervention	203
Annexe II:	Curricula des secteurs de l'institut	207
Annexe III:	Fiche d'observation	220
Annexe IV:	Questionnaire sur mon fonctionnement intellectuel	224
Annexe V:	Feuille-profil: Questionnaire sur mon fonctionnement intellectuel	230
Annexe VI:	Procès-verbaux	232
Annexe VII:	Instrument: Perception des besoins des M.S.A.	250
Annexe VIII:	Dossier psychométrique: Perception des besoins des M.S.A.	266
Annexe IX:	Questionnaire: "Tes idées comptent"	270
Annexe X:	Sondage auprès des professeurs sur la perception du centre d'aide de octobre 1979 à décembre 1979	275
Annexe XI:	"Questionnaire de Personnalité destiné aux Etudiants du Secondaire"	278
Annexe XII:	Dossier psychométrique: Q.P.E.S.	287
Annexe XIII:	Inventaire Minnesota des Opinions de l'enseignement	297
Annexe XIV:	Dossier psychométrique: I.M.O.E.	304
Annexe XV:	Echelle d'attitude vis-à-vis des études	310
Annexe XVI:	Dossier psychométrique: A.E.	316
Annexe XVII:	Herman High School Behavior Rating Scale	324

PAGES

Annexe XVIII: Dossier psychométrique: H.H.S.B. 328

Annexe XIX: Autres besoins des M.S.A. suggérés en supplément à ceux présentés: Le test P.B.M.S.A. 333

Annexe XX: Commentaire du C.O. en réaction au P.B.M.S.A. 337

Annexe XXI: Définitions des M.S.A. selon les répondants du P.B.M.S.A. 339

Annexe XXII: Cartes géographiques de C.S.C. 342

Annexe XXIII: Pièces justificatives autorisant les dépenses 345

Annexe XXIV: Normes pour le Q.P.E.S. et pour le A.E. 351

LISTE DES TABLEAUX

		PAGES
Tableau I:	Le système en cascade...	7
Tableau II:	Besoins des M.S.A. "intravertis" et "extravertis"...	68
Tableau III:	Différence entre les besoins des M.S.A. intravertis et des M.S.A. extravertis en % ...	69
Tableau IV:	Résultats: Sondage du projet-pilote	81
Tableau V:	Remarques relatives au projet-pilote	83
Tableau VI:	Statistiques de retraits temporaires et définitifs	162
Tableau VII:	Composition du groupe expérimental.	85
Tableau VIII:	Moyennes et Ecarts-types au pré-test: facteur A	87
Tableau IX:	Moyennes et Ecarts-types au pré-test: facteur B	88
Tableau X:	Moyennes et Ecarts-types au pré-test: facteur C	89
Tableau XI:	Moyennes et Ecarts-types au pré-test: facteur D	90
Tableau XII:	Moyennes et Ecarts-types au pré-test: facteur E	91
Tableau XIII:	Moyennes et Ecarts-types au pré-test: facteur F	92
Tableau XIV:	Moyennes et Ecarts-types au pré-test: facteur G	93
Tableau XV:	Moyennes et Ecarts-types au pré-test: facteur H	94

Tableau XVI: Moyennes et Ecarts-types au pré-test: facteur I 95

Tableau XVII: Moyennes et Ecarts-types au pré-test: Facteur J 96

Tableau XVIII: Moyennes et Ecarts-types au pré-test: Facteur O 97

Tableau XIX: Moyennes et Ecarts-types au pré-test: Facteur Q^2 98

Tableau XX: Moyennes et Ecarts-types au pré-test: Facteur Q^3 99

Tableau XXI: Moyennes et Ecarts-types au pré-test: Facteur Q^4 100

Tableau XXII: Moyennes et Ecarts-types du groupe expérimental au pré-test et au post-test: facteur A 102

Tableau XXIII: Moyennes et Ecarts-types du groupe expérimental au pré-test et au post-test: facteur B 103

Tableau XXIV: Moyennes et Ecarts-types du groupe expérimental au pré-test et au post-test: facteur C 104

Tableau XXV: Moyennes et Ecarts-types du groupe expérimental au pré-test et au post-test: facteur D 105

Tableau XXVI: Moyennes et Ecarts-types du groupe expérimental au pré-test et au post-test: facteur E 106

Tableau XXVII: Moyennes et Ecarts-types du groupe expérimental au pré-test et au post-test: facteur F 107

Tableau XXVIII: Moyennes et Ecarts-types du groupe expérimental au pré-test et au post-test: facteur G 108

Tableau XXIX: Moyennes et Ecarts-types du groupe expérimental au pré-test et au post-test: facteur H. 109

Tableau XXX: Moyennes et Ecarts-types du groupe expérimental au pré-test et au post-test: facteur I 110

Tableau XXXI: Moyennes et Ecarts-types du groupe expérimental au pré-test et au post-test: facteur J 111

PAGES

Tableau XXXII: Moyennes et Ecarts-types du groupe expérimental au pré-test et au post-test: facteur O 112

Tableau XXXIII: Moyennes et Ecarts-types du groupe expérimental au pré-test et au post-test: facteur Q^2 113

Tableau XXXIV: Moyennes et Ecarts-types du groupe expérimental au pré-test et au post-test: facteur Q^3 114

Tableau XXXV: Moyennes et Ecarts-types du groupe expérimental au pré-test et au post-test: facteur Q^4 115

Tableau XXXVI: Résultats du Q.P.E.S. groupe expérimental exprimés en stanine 116

Tableau XXXVII: Moyennes et Ecarts-types du groupe contrôle au pré-test et au post-test: facteur A 118

Tableau XXXVIII: Moyennes et Ecarts-types du groupe contrôle au pré-test et au post-test: facteur B 119

Tableau XXXIX: Moyennes et Ecarts-types du groupe contrôle au pré-test et au post-test: facteur C 120

Tableau XL: Moyennes et Ecarts-types du groupe contrôle au pré-test et au post-test: facteur D 121

Tableau XLI: Moyennes et Ecarts-types du groupe contrôle au pré-test et au post-test: facteur E 122

Tableau XLII: Moyennes et Ecarts-types du groupe contrôle au pré-test et au post-test: facteur F 123

Tableau XLIII: Moyennes et Ecarts-types du groupe contrôle au pré-test et au post-test: facteur G 124

Tableau XLIV: Moyennes et Ecarts-types du groupe contrôle au pré-test et au post-test: facteur H 125

Tableau XLV: Moyennes et Ecarts-types du groupe contrôle au pré-test et au post-test: facteur I 126

PAGES

Tableau XLVI:	Moyennes et Ecarts-types du groupe contrôle: facteur J	127
Tableau XLVII:	Moyennes et Ecarts-types du groupe contrôle: facteur O	128
Tableau XLVIII:	Moyennes et Ecarts-types du groupe contrôle: facteur: Q^2	129
Tableau XLIX:	Moyennes et Ecarts-types du groupe contrôle: facteur: Q^3	130
Tableau L:	Moyennes et Ecarts-types du groupe contrôle: facteur: Q^4	131
Tableau LI:	Moyennes et Ecarts-types du groupe contrôle au pré-test et au post-test pour le A.E.	132
Tableau LII:	Moyennes et Ecarts-types du groupe expérimental au pré-test et au post-test pour le A.E.	133
Tableau LIII:	Comparaison des moyennes et Ecarts-types des groupes expérimentaux et contrôle au pré-test au post-test: facteur J	135
Tableau LIV:	Comparaison des moyennes et Ecarts-types des groupes expérimentaux et contrôle au pré-test et au post-test: facteur Q^2	136
Tableau LV:	Moyennes et Ecarts-types au pré-test pour le A.E.	137
Tableau LVI:	Comparaison des moyennes et Ecarts-types des groupes expérimentaux et témoins: variable AE	138
Tableau LVII:	Résultats scolaires: groupe expérimental	141
Tableau LVIII:	Différence entre les 1er, 2e et 3e bulletins: groupe expérimental	142
Tableau LIX:	Résultats scolaires: secteur "régulier"	143

		PAGES
Tableau LX:	Différence entre les 1^{er}, 2^{e} et 3^{e} bulletins: secteur "régulier"	144
Tableau LXI:	Résultats scolaires: ensemble de l'école	146
Tableau LXII:	Différences entre les 1^{er}, 2^{e} et 3^{e} bulletins: ensemble de l'école	146
Tableau LXIII:	Résultats scolaires: travaux pratiques	147
Tableau LXIV:	Différences entre les 1^{er}, 2^{e} et 3^{e} bulletins: travaux pratiques	148
Tableau LXV:	Résultats scolaires: groupe d'appoint	149
Tableau LXVI:	Différences entre les 1^{er}, 2^{e} et 3^{e} bulletins: groupes d'appoint	150
Tableau LXVII:	Résultats scolaires: groupes d'adaptation	151
Tableau LXVIII:	Différence entre les résultats scolaires des 1^{er}, 2^{e} et 3^{e} bulletins: groupes d'adaptation	152
Tableau LXIX:	Nombre de groupes ayant subi une augmentation ou un diminution: secteur régulier	154
Tableau LXX:	Nombre de groupes ayant subi une augmentation ou une diminution: groupes d'adaptation	155
Tableau LXXI:	Nombre de groupes ayant subi une augmentation ou une diminution: travaux pratiques	156
Tableau LXXII:	Nombre de groupes ayant subi une augmentation ou une diminution: groupes d'appoint	157
Tableau LXXIII:	Nombre de sujets ayant subi une augmentation ou une diminution: groupe expérimental	158
Tableau LXXIV:	Nombre de groupes ayant subi une augmentation ou une diminution: ensemble de l'école	159
Tableau LXXV:	Statistiques de retraits temporaires et définitifs	162

Remerciements *

Nous tenons tout d'abord à remercier la direction de l'école et les professeurs pour leur collaboration.

Nos remerciements vont également à toute l'équipe de recherche du projet-pilote qui a fourni toutes les facilités pour rendre possible l'évaluation du projet et la rédaction du rapport d'étape. Nous tenons toutefois à noter la collaboration essentielle des deux intervenants principaux, à savoir: la psychoéducatrice et l'orthopédagogue ainsi que le soutien moral et effectif des intervenants complémentaires à savoir la conseillère sociale, le conseiller d'orientation et la psychologue; les trois professeurs apportèrent un éclairage vital au projet et la concrétisation nécessaire de l'intégration du projet à l'ensemble des démarches pédagogiques et éducatives; enfin, il faut souligner l'apport important des points de vue administratifs et expérimentés de la principale-adjointe à la direction, de la principale-adjointe à la vie pédagogique et à l'enseignement et du principal-adjoint à la vie étudiante.

Enfin, nos remerciements s'adressent tout spécialement à M. Emilien Alain, responsable du projet, qui a su si bien stimuler un réel travail d'équipe pour la bonne marche du projet.

* *La réalisation du projet-pilote ainsi que son évaluation ont été rendues possible grâce à une subvention du Service de l'adaptation scolaire faisant partie de la Direction des Programmes et de la Direction générale du Développement pédagogique.*

RAPPORT DE L'EXPERIMENTATION D'UN MODELE D'INTERVENTION ET D'ORGANISATION DANS LE CADRE DE L'ACTION "PROJET-PILOTE"

RAPPORT FINAL

1. <u>Titre du projet:</u>

   Intégration des mésadaptés socio-affectifs au secondaire.

2. <u>Commission scolaire:</u>

   Pavillon St-Louis: Commission scolaire régionale Chauveau

3. <u>Membres de l'équipe de recherche ou d'expérimentation:</u>

   a. Emilien Alain
      Conseiller pédagogique en adaptation scolaire
      Responsable du projet

   b. Solange Lapointe
      Adjointe à la principale à la Direction
      Membre de l'équipe

   c. Blandine Vézina
      Adjointe à la principale à la vie pédagogique et à l'enseignement
      Membre de l'équipe

   d. François Bellemare
      Principal-adjoint à la vie étudiante
      Membre de l'équipe

   e. Jacques Croteau
      Orthopédagogue
      Centre d'aide (entrée en fonction: novembre 1979)

   f. Astrid Paradis
      Psychologue
      Membre de l'équipe

   g. Julien Bergeron
      Conseiller d'orientation
      Membre de l'équipe

h. *Thérèse Lapierre*
Conseillère sociale
Membre de l'équipe

i. *Suzanne Boivin*
psychoéducatrice
Centre d'aide (entrée en fonction: septembre 1979)

j. *Ginette Beauregard*
Professeur: Pavillon St-Louis

k. *Bernard Lauzon*
Professeur: Pavillon St-Louis

l. *Serge Girard*
Professeur: Pavillon St-Louis

m. *Danielle Riverin-Simard*
Chercheur

n. *Diane Fortin-Gagné*
Assistante du chercheur

4. Plan de la recherche ou de l'expérimentation

4.1 Modèle d'organisation

4.1.a Identification des élèves concernés par ce projet*

Les élèves concernés par le projet sont ceux qui dénotent une mésadaptation socio-affective et qui sont intégrés aux groupes du secondaire I ou II régulier, ou des groupes de l'adaptation scolaire.

La déviance peut être définie de la façon suivante: Selon Rhodes et Tracy (1977, vol. I, p. 35), la déviance réfère à une différence notable en la comparant à la moyenne. C'est caractérisé par l'écart des normes de comportement d'une société donnée.

Par ailleurs, Staats (1975, cité par Leduc 1978, p.9) propose une catégorisation dichotomique des comportements anormaux. Les catégories sont soit:

1. des déficits comportementaux (où les comportements nécessaires à l'adaptation de la personne sont absents)
2. soit des comportements inappropriés (i.e. des comportements qui interfèrent avec l'adaptation). Ces deux catégories rejoignent respectivement les catégories de M.S.A. intravertis et de M.S.A. extravertis.

Quoiqu'il en soit, le problème de la classification des comportements déviants relève des problèmes de la classification de tout comportement psychologique étant donné la nature intangible du comportement (Stott et Nearston, 1975, p. 1).

Chez les élèves perturbés graves, on observe généralement des désordres variant selon l'âge, le sexe, la nature du trouble émotif, sa gravité et les ressources intellectuelles: agressivité, vols, réactions bizarres et inattendues, hyperactivité, automutilation, destruction d'objets, etc.

Une attitude générale anti-sociale demeure la caractéristique principale. On remarque d'autres points importants tels: attitude de témérité, aucune peur "apparente", perception des règlements comme intolérables, absence de culpabilité lors de comportements anti-sociaux, ignorance ou utilisation de la réalité extérieure dans la seule recherche du plaisir, attitude de défense contre le changement, etc.

* texte rédigé en collaboration avec Emilien Alain et Suzanne Boivin

On dénote aussi chez certains jeunes une passivité désarmante avec des oppositions constantes face aux règlements, aux avertissements et un refus de remplir toute tâche scolaire.

Dans nos institutions scolaires, les personnes officiellement compétentes pour déterminer qu'un élève est effectivement un perturbé affectif ou social, sont les professionnels de la psychologie.

Ils possèdent les techniques qui leur permettent de déterminer la perturbation ou non. Mais, dans le cadre du présent projet, le diagnostic préliminaire est fait par les professeurs et ce sont ces derniers qui réfèrent les élèves au centre d'aide où ils sont reçus soit par la psycho-pédagogue elle-même, soit par les professeurs présents, mais qui ont toujours une entrevue dans un délai le plus rapproché possible avec la psychopédagogue. Après cette rencontre, l'élève est souvent référé à l'orthopédagogue car, rappelons-le, lors de la manifestation de leur inadaptation socio-affective, ces élèves demeurent peu réceptifs à une pédagogie de masse.

Définition opérationnelle des élèves en difficulté

Ainsi la définition opérationnelle des élèves en difficulté est le diagnostic du professeur qui juge si l'élève doit ou non être référé au centre d'aide. (Le déroulement des phases opérationnelles de référence et de pré-intervention font l'objet de l'annexe I).

Le principal critère de référence pour définir la clientèle qui devrait être acheminée au psychoéducateur doit être vu dans l'optique de l'effet qu'un comportement donné produit sur l'enseignement dans un groupe. La clientèle du centre d'aide ou la clientèle de la psychopédagogue est donc celle:

- *dont le comportement en classe est inacceptable avec un effet majeur sur le groupe en relation avec l'enseignement à dispenser*

- *pour laquelle les interventions du professeur sont inefficaces (donc répétition fréquente du comportement inacceptable et effet MAJEUR sur le groupe) ou produisent une réaction nettement disproportionnée (agressivité, révolte, crise, soumission exagérée, découragement, etc)*

La clientèle du psychoéducateur ne se constitue pas d'élèves qui sont en retard au cours, qui n'ont pas fait leurs devoirs ou qui ont manifesté divers manquements à la discipline quotidienne.

Quand au diagnostic ou à la définition opérationnelle des professeurs, pour éviter qu'elle dépende trop souvent uniquement du seuil de tolérance des professeurs, le projet-pilote raffinera cette définition opérationnelle par un second tri réalisé par les intervenants à la suite d'une entrevue "in-take".

4.1.b *Nombre d'élèves en fonction des difficultés énumérées précédemment.* *

Environ cent sept (107) élèves ont été rencontrés par les intervenants essentiels.

Parmi eux, soixante-huit (68) ne sont allés au Centre d'aide qu'à une seule occasion pour des raisons plus ou moins sérieuses, c'est-à-dire que les arguments de références ne méritaient pas ou ne nécessitaient pas une intervention à long terme.

En regard de ce dernier type d'intervention, trente-neuf (39) élèves ont été rencontrés à plusieurs reprises pour des causes diverses.

Tous ces élèves dénombrent quarante-cinq (45) enseignants ayant effectué des références aux deux (2) intervenants essentiels.

* Texte rédigé par M. Emilien Alain, conseiller en adaptation scolaire et responsable du projet-pilote.

4.1.c *Groupe-âge.*

Les élèves concernés par le projet sont des élèves se situant entre douze et dix-huit ans et sont répartis à peu près également sur la variable sexe .

4.1.d *"Localisation des enfants en fonction de leurs pairs du secteur dit "régulier"."**

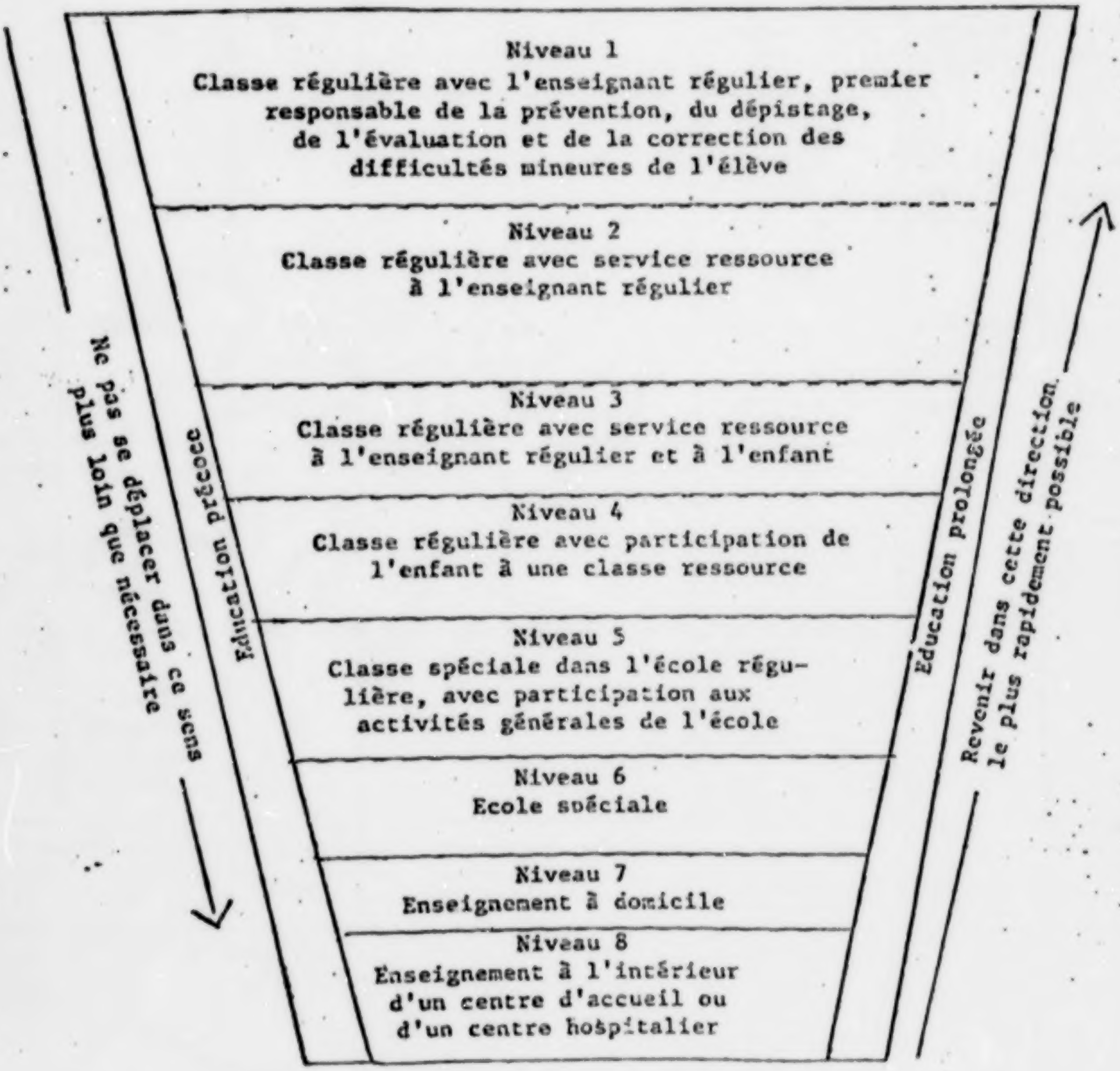
L'école regroupe 1 050 élèves environ. Les élèves catégorisés mésadaptés socio-affectifs se retrouvent à tous les niveaux, c'est-à-dire au secondaire I, au secondaire II (cascade, niveau no 3) et en adaptation scolaire (cascade no 5). Il est à noter que les termes "cascade niveau no 3" réfèrent à des classes régulières avec service ressource à l'enseignant régulier et à l'enfant. Les termes "cascade niveau no 5", réfèrent à des classes spéciales dans l'école régulière avec participation aux activités générales de l'école. Pour de plus amples détails sur ces termes, on peut se référer au tableau I.

* *Texte rédigé en collaboration avec M. Emilien Alain, conseiller en adaptation scolaire et responsable du projet-pilote.*

TABLEAU I

LE SYSTEME EN CASCADE

Un modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement*



---

* Adapté de B.R. Gearheart, Organisation and Administration of Educational Programs for Exceptional Children (Springfield, Ill., Thomas, 1974), p. 242.

4.1.e *Organisation humaine et physique de l'école.* *

SECTEUR	NIVEAU	NOMBRE D'ELEVES	NOMBRE DE CLASSE	N. DE LOCAUX DE SERVICE	PROFESSEURS	P.N.E ECOLE	P.N.E PROJET-PILOTE
Enseignement régulier	Sec. I	503	18	30	34	psycho- logue	1 psycho- éducateur
	Sec. II	258	8	10	12	3/5 con- seillère sociale	1 ortho- pédagogue
	Appoint	78	4	4	7	4/5 con- seiller d'orien- tation	
Adaptation scolaire	Déficients mentaux légers	97	6	8	7		
	Troubles d'appren- tissage graves	132	9	12	18		
TOTAL		1068					

* Texte rédigé en collaboration avec M. Emilien Alain, conseiller en adaptation scolaire et responsable du projet-pilote.

4.1.f *Nombre d'intervenants, identification des fonctions et fréquence de leurs interventions.* *

INTERVENANT	FONCTION	FREQUENCE DES INTERVENTIONS
Psychologue	-Assistance des enfants perturbés dans leur réadaptation et leur développement cognitif et affectif -Assistance à la psychoéducatrice sous forme de conseils face à l'orientation à prendre dans certains cas.	5 hres/semaine 7 hres/semaine
Conseillère sociale	-Aide psycho-sociale aux enfants perturbés. -Evaluation psycho-sociale. -Suivi individuel des jeunes (entrevues) -Intervention auprès des parents comme personnes-ressources. -Consultation ad hoc auprès des enseignants et psychoéducatrice. -Participation au comité ad hoc: déroulement du projet-pilote.	7 hres/semaine (sur demande)
Conseiller d'orientation	-Assister l'élève perturbé(e) dans son cheminement scolaire. -Evaluer avec l'élève l'impact de ses difficultés scolaires. -Prévoir avec la personne le meilleur classement académique possible suite à sa situation vécue. -Entrevoir le cheminement vocationnel le plus pertinent simultanément aux attentes et aux besoins présents chez cette personne. -Habiliter l'élève à parvenir à des prises de décision réalistes tant au plan personnel que vocationnel.	5 hres/semaine
Psycho-éducatrice	-Correction et prévention des troubles de comportement selon les besoins individuels des jeunes autant au niveau d'activités visant la rééducation en sous-groupe qu'au niveau de rencontres individuelles. Discussion de cas avec des enseignants.	100% du temps consacré à l'animation et à la rééducation.

* Texte rédigé en collaboration avec M. Emilien Alain, responsable du projet-pilote et avec les intervenants.

Orthopédagogue	-Correction et prévention des troubles d'apprentissage	100% (animation et rééducation)
Adjointe à la direction	-Participation par le biais du comité ad hoc Observation (évaluation qualitative)	5 hres/semaine
Adjointe à la vie pédagogique et à l'enseignement	-Idem	5 hres/semaine
Adjoint à la vie étudiante	-Idem	5 hres/semaine
Conseiller pédagogique	-Supervision et coordination du projet	30% du temps

4.1.g Assiette horaire.*

INTERVENANT	REPARTITION - ASSIETTE
Psychologue	-Une rencontre par cycle de 55 minutes. -Une à deux discussions informelles avec les intervenants essentiels par cycle.
Conseillère sociale	-7 hres/semaine réparties également entre les diverses fonctions énumérées en 4.1.f.
Conseiller d'orientation	-5hres/semaine réparties également entre des rencontres avec les intervenants essentiels et complémentaires; entrevues avec des élèves.
Psychoéducatrice	-Sous-groupes: 16 périodes/cycle -Entrevues: 16 périodes/cycle -Rencontres avec les enseignants: 4 périodes/cycle -Planification et conception des interventions: 6 périodes/cycle

* Texte rédigé par les intervenants essentiels et complémentaires.

orthopédagogue	-Sous-groupes: 16 périodes/cycle -Planification: 6 périodes/cycle -Rencontres individuelles: 15 périodes/cycle -Rencontres avec les enseignants: 5 périodes/cycle

4.1.h. *Facteurs géographiques* *

On peut considérer le territoire desservi par la Commission scolaire régionale Chauveau comme une région semi-urbaine et une grande partie comme rurale.

Etant caractérisée comme une région immédiate de la Ville de Québec, beaucoup de citoyens y demeurent, mais travaillent cependant à l'extérieur.

Le Pavillon St-Louis de Loretteville se situe à la partie nord et reçoit les élèves de 1re et 2e secondaire de cette dite partie. L'école reçoit également les élèves dits déficients mentaux moyens et légers et ceux ayant des troubles graves d'apprentissage, (déviations multiples) de tout le territoire.

Quoique n'étant pas très éloignées les unes des autres, les municipalités couvrent d'assez grands territoires ce qui obligent les élèves à quitter le foyer tôt le matin et en revenir parfois après le père à la maison le soir.

En plus, cette année, nous avons eu à faire face à une grève de chauffeurs d'autobus scolaires (du 17 mars à la fin d'avril, soit environ 5 à 6 semaines); ceci a grandement nui au bon fonctionnement des sous-groupes formés par les intervenants essentiels, les élèves ne pouvant se rendre à l'école.

L'annexe XXII donne les cartes géographiques des lieux physiques de la Commission scolaire régionale Chauveau.

* Texte rédigé par M. Emilien Alain, responsable du projet-pilote.

4.1.i. Entente de services avec le ministère des Affaires sociales. *

La Commission scolaire n'a conclu qu'une seule entente avec le ministère des Affaires sociales, il s'agit de services pédagogiques à dispenser aux bénéficiaires de l'institution "Le Phare" qui régit deux (2) foyers de groupe sur notre territoire lesquels dénombrent à chaque année environ dix-huit (18) enfants identifiés comme mésadaptés socio-affectifs graves.

Compte tenu des diverses clientèles que le Pavillon St-Louis reçoit, la plupart de ces étudiants se retrouvent donc dans cette école.

Aucune ressource particulière ne nous parvient dudit Ministère. La seule aide nous vient des responsables des foyers lorsqu'il se présente des situations difficiles. Il nous est même compliqué d'obtenir un dossier valable, autant sous l'aspect pédagogique que personnel, sur chacun des cas d'enfants en vue d'effectuer un classement judicieux.

* Texte rédigé par M. Emilien Alain, responsable du projet-pilote.

4.1.j *Autres renseignements.*

Deux indications sont à ajouter ici. La première est rapportée par le responsable du projet et la seconde par la psychologue.

Une partie du territoire de la régionale peut être qualifiée de milieu défavorisé et ce tant au point de vue social que culturel. On y retrouve une bonne proportion d'assistés sociaux, d'enfants placés en famille d'accueil ou d'enfants de foyer monoparental d'où les raisons de problèmes de comportement ou de retards pédagogiques de plusieurs étudiants.

La psychologue, pour sa part, tient à préciser que la nature de son rôle était nettement plus apparentée à celui de la psychoéducatrice; ce qui explique les contacts plus fréquents avec cette dernière spécialiste. Par ailleurs, il n'y a eu aucune demande de service de la part de l'orthopédagogue.

4.2 *Les objectifs précis du projet*

L'objectif global du présent projet-pilote est de favoriser, d'activer et d'accélérer l'intégration des M.S.A. en instaurant un réseau de communication et de service pour ces élèves et de créer un climat propice pour aider ces mêmes étudiants.

L'opérationnalisation de cet objectif global se réalise par la réorganisation et la réorientation d'un centre d'aide où l'élève et le professeur reçoivent au besoin un soutien pertinent. Cet objectif global se subdivise par les objectifs spécifiques suivants:

1- Offrir un soutien "affectif" à l'élève en difficulté i.e. stimuler l'élève à développer les diverses caractéristiques émotives de sa personnalité selon un équilibre harmonieux.

   Cet objectif peut se décrire également comme suit: permettre à l'élève de prendre conscience des raisons de son dysfonctionnement dans la classe et de développer des stratégies lui convenant pour régler ses problèmes d'adaptation; faire prendre conscience au jeune de ses forces cognitives et affectives afin qu'il se sente moins dévalorisé et soit plus disponible aux apprentissages scolaires tout en étant mieux dans un groupe.

   (Cet objectif, comme on le verra dans les pages ultérieures, est relié aux hypothèses a et i avec les instruments correspondants).

2- Offrir un soutien pédagogique à l'élève en difficulté i.e. stimuler l'élève à développer des habiletés intellectuelles et des habitudes de travail qui contribuent à augmenter sa motivation à l'étude (cet objectif, comme on le verra dans les pages ultérieures, est relié aux hypothèses b et j avec les instruments correspondants).

3- Favoriser chez les professeurs indentifiant des M.S.A. dans leurs classes une plus grande satisfaction dans leur enseignement, et favoriser par là une amélioration des relations professeurs-étudiants (cet objectif est relié, comme on le verra dans les pages ultérieures, aux hypothèses e et f avec les instruments correspondants).

4- Diminuer le nombre de retraits définitifs ou momentanés de l'école ou de cours en améliorant les performances scolaires (cet objectif rejoint les hypothèses c, d, g, et h, avec instruments correspondants).

4.3 Les hypothèses posées

4.3.a Hypothèses relatives aux sujets expérimentaux

(i.e aux M.S.A. qui ont passé par le centre d'aide)

Hypothèse A.

En tenant compte des différences initiales au pré-test, les sujets du groupe expérimental tendront vers un plus grand équilibre sur l'ensemble des facteurs du Q.P.E.S. et sur chacun de ces 14 facteurs en les comparant aux sujets du groupe contrôle. (Cette hypothèse contient donc 15 sous-hypothèses).

Hypothèse B.

En tenant compte des différences initiales au pré-test, les sujets du groupe expérimental auront une motivation à l'étude égale aux sujets du groupe contrôle.

Hypothèse C.

En tenant compte des différences initiales au pré-test, les sujets du groupe expérimental laisseront observer une performance scolaire (globalement et selon chaque secteur) supérieure au groupe contrôle (comparaison ispative et normative).

4.3.b *Hypothèses relatives aux professeurs*

Hypothèse D.

En tenant compte des différences initiales au pré-test, les professeurs du groupe expérimental dénoteront une amélioration des relations professeurs-étudiants supérieure à celle des professeurs du groupe contrôle. (Evaluation qualitative et quantitative effectuée par les professeurs des élèves du groupe expérimental).

Hypothèse E.

En tenant compte des différences initiales au pré-test, les professeurs du groupe expérimental auront une satisfaction vis-à-vis leurs activités professionnelles supérieure à celle des professeurs du groupe contrôle.

4.3.c *Hypothèses relatives à l'ensemble de l'école*

Il y aura une amélioration du climat social qui se vérifiera par l'acceptation de l'une ou l'autre des hypothèses suivantes:

Hypothèse F.

Il y aura, dans l'ensemble de l'école, une augmentation des performances scolaires durant l'année scolaire du projet-pilote. (Différentes étapes durant l'année scolaire).

Hypothèse G.

Il y aura, au niveau de toute l'école, augmentation de l'équilibre relatif à l'ensemble des 14 facteurs de personnalité et de chacun des 14 facteurs de personnalité en comparant les résultats des sujets en pré et en post-test.

Hypothèse H.

Il y aura, au niveau de toute l'école, augmentation de la motivation aux études en comparant les résultats des sujets au pré et au post-test.

4.4 *Elaboration du modèle d'intervention*

4.4.a *Spécification des approches éducatives*

Les intervenants "essentiels" au centre d'aide (psycho-pédagogue et orthopédagogue) ainsi que les intervenants "complémentaires"

au centre d'aide (psychologue, conseillère sociale et conseiller d'orientation) ont précisé leur cadre conceptuel en regard de deux points majeurs soit:

1. *les postulats théoriques à une conception du développement;*

2. *les postulats théoriques relatifs à une conception de l'intervention.*

En ce qui a trait à la conception du développement, l'équipe d'intervenants forment un bloc monolithique. En ce qui a trait à la conception de l'intervention, il y a consensus à l'égard de postulats globaux et il y a un pluralisme de postulats sous-jacents fonction de chaque intervenant.

4.4.a.1 *Conception du développement*

Les propos de Rhodes et Tracy (1977) indiquent bien l'importance d'indiquer le cadre conceptuel pour mieux saisir le sens des interventions ou des approches éducatives.

"Dans une intervention, les idées, les actions et les produits sont tous liés et s'affectent grandement les uns les autres. Les idées sont inertes si des énergies ne s'ajoutent à leur influence. L'énergie ou l'action en elle-même est sans signification et chaotique à moins qu'elle ne s'inscrive dans une conceptualisation. Dans une intervention, le cadre conceptuel dirige et oriente l'action, en apportant une analyse de la nature du problème qui dicte l'intervention et suggérant le produit final envers lequel l'intervention est dirigée. A un point tel qu'une même forme d'intervention raccordée à deux cadres conceptuels différents, peut avoir deux significations radicalement différentes et conduire à des expériences et à des produits radicalement différents" (Rhodes et Tracy). (1977, p. 23).

Situation

La conception du développement partagé par les intervenants peut se classer parmi les théories interactionnistes du développement. En effet, parmi les théories relatives au développement de la personne, on peut les classer en trois grandes catégories.

Il y a les théories qui croient que le développement ne s'actualise que grâce à un milieu i.e. grâce à des conditions environnantes optimales et facilitantes indépendamment des différences individuelles.

Il y a les théories qui croient que le développement ne s'actualise que grâce à la personne elle-même i.e. grâce aux poussées

intrinsèques d'actualisation de soi présentes chez toute personne et ce, indépendamment d'un milieu facilitateur ou sclérosant.

Enfin, il y a les théories interactionnistes qui croient que le développement ne s'active, ne se réalise que par une interaction des poussées intrinsèques d'actualisation de soi chez tout être humain (personne elle-même) et des conditions environnantes (milieu) facilitant l'expression et l'utilisation de ces poussées intrinsèques.

Comme on le mentionnait plus haut, l'équipe du projet-pilote se situe dans cette dernière catégorie à savoir les théories interactionnistes du développement. Rhodes et Tracy (1977) situerait cette position en partie parmi les théories psychanalytiques et en partie parmi les théories behaviorales et de l'écologie.

Postulats théoriques du développement

*D'une façon plus spécifique, l'équipe se rallie, tout d'abord, autour de la théorie de Guindon (1969) intitulée: "Processus de rééducation du jeune délinquant par l'actualisation des forces du moi." De plus, l'équipe emprunte certains postulats théoriques au behaviorisme social de Staats (1975) pour compléter la conception de Guindon.**

La théorie de Guindon (1969) est elle-même basée sur trois autres théories; celle d'Erikson en ce qui a trait à l'épigénèse psychosociale, celle de Piaget en ce qui a trait au développement cognitif et enfin celle de Rapaport en ce qui a trait à l'adaptation de la théorie psychanalytique.

Selon la théorie de Guindon (1969), le comportement humain recouvre, en plus du comportement extérieur, tant normal que pathologique, les sentiments et les pensées. Il y a donc une évolution (un développement constant) qui se caractérise et qui se réalise par un passage perpétuel d'un état d'équilibre rudimentaire à un état d'équilibre supérieur pour chaque individu.

* *texte rédigé en collaboration avec Suzanne Boivin, psychopédagogue.*

Le développement de l'individu, toujours selon Guindon (1969) est vu selon cinq points de vue: génétique, adaptatif, structural, dynamique et économique. Des postulats de base sont émis pour chacun de ces éléments. Nous en citons les principaux:

au point de vue génétique:

- tout phénomène psychique a une origine psychologique et un développement
- tout phénomène psychologique tire son origine de données intérieures qui se développent par des étapes interreliées (de façon épigénétique)
- un phénomène psychologique évolue, il se transforme mais ses formes passées demeurent partiellement actives.

au point de vue de l'adaptation:

- à chaque étape de la vie correspondent des processus d'adaptation et des états psychologiques d'adaptabilité. Un individu est donc plus ou moins disposé face à une situation donnée selon le moment de sa vie où il la rencontre.
- les processus d'adaptation maintiennent, récupèrent ou améliorent les états existants d'adaptabilité et, par le fait même, en assurent la survie.
- l'homme a un potentiel inné d'adaptation à la société, à ce qui l'entoure.
- les relations d'adaptation homme-entourage sont mutuelles.

au point de vue structural:

- il existe des structures psychologiques et ces structures changent à un rythme lent.
- les processus mentaux se déroulent à l'intérieur, entre et au moyen de ces structures psychologiques.
- les structures sont ordonnées selon une hiérarchie et elles agissent les unes sur les autres, soit en inhibant, en facilitant ou en modifiant leur fonctionnement.

au point de vue dynamique:

- *cette théorie postule la présence de forces psychologiques autant conscientes qu'inconscientes.*

- *des méthodes spécialisées d'observation peuvent étudier ces forces.*

au point de vue économique:

- *il y a une présence observable d'énergies qui sont contrôlées par l'individu et d'autres qui ne le sont pas.*

- *le développement suit diverses étapes s'intégrant les unes aux autres où chaque phase intègre la précédente dans le but d'arriver à une maturation à tous les niveaux chez l'individu et cela, selon les phases atteintes du développement.*

Staats

Les postulats théoriques, que l'équipe d'intervenants du centre d'aide emprunte à Staats pour compléter la conception de Guindon, sont tirés du behaviorisme social de Staats (1975). Les postulats retenus ont trait tout d'abord au rôle des intérêts dans le développement ou l'apprentissage, et ensuite aux trois principes d'apprentissage humain en regard du comportement anormal. Il faut noter que la formulation traduite et adaptée des postulats théoriques de Staats sont extraits de Leduc et autres (1978, p. 11 et suivantes).

Rôle des intérêts dans le développement ou l'apprentissage

D'après Staats, les intérêts sont des stimuli qui déclenchent des réactions émotives positives. Par conséquent, ils jouent un rôle de renforceurs qui maintiennent le comportement de la personne et, en tant que stimuli descriptifs, ils sont des buts que la personne essaie d'atteindre. Quand une personne n'a pas appris à répondre aux stimuli qui sont nécessaires au maintien de son comportement ou quand elle cesse d'y répondre, des déficits comportementaux graves peuvent en résulter. Quand la personne perd ses intérêts, ses ambitions, ses buts, quand elle devient indifférente, il n'y a plus de sources de récompense, ni de contrôle directif pour maintenir des comportements appropriés. De tels déficits peuvent être les premiers éléments de la constellation behaviorale que l'on appelle la schizophrénie simple.

Les principes d'apprentissage humain et le comportement anormal

Il y a des principes d'apprentissage humain qui sont importants pour comprendre le comportement anormal. Staats (1975) mentionne 3 de ces principes: la compétition behaviorale, l'apprentissage cumulatif-hiérarchique et la spirale descendante de l'apprentissage cumulatif hiérarchique.

Le principe de la compétition behaviorale réside dans le fait que l'acquisition d'une habileté comportementale peut être en compétition avec l'acquisition d'une habileté. Le fait d'avoir acquis la première habileté rend la seconde moins gratifiante. En effet, la personne doit abandonner une habileté relativement efficace pour un comportement qui demande de l'effort et qui, pour une longue période de temps, est moins gratifiant. Par exemple, dans le domaine de la communication pathologique par rapport au langage normal, l'enfant qui obtient ce qu'il veut en gesticulant, en criant, en grognant, apprendra difficilement un langage normal.

Il y a des répertoires comportementaux impliqués dans le fait d'être dépendant, psychotique, violent, criminel, etc... Plusieurs de ces répertoires sont gratifiants et, par conséquent, ils sont bien appris. Il faudrait un long processus d'apprentissage pour les remplacer par des répertoires normaux. Ces faits expliquent, peut-être, la dynamique que sous-tend la rétention du comportement anormal.

Le principe de l'apprentissage cumulatif-hiérarchique ou de la conception hiérarchique de l'apprentissage suggère qu'apprendre à être humain est un long processus. Il s'agit d'un processus au cours duquel l'apprentissage d'un répertoire comportemental d'habiletés est la base pour l'apprentissage d'un répertoire plus complexe. L'acquisition de nouvelles habiletés combinées aux habiletés déjà acquises permet l'acquisition d'habiletés plus complexes. Les principes de l'apprentissage cumulatif-hiérarchique qui incluent les principes d'interaction et de compétition dans l'apprentissage s'appliquent aussi aux comportements anormaux. Staats, illustre ce principe en décrivant le cas d'un enfant de 4 ans qui n'a pas de langage fonctionnel...
Bref, l'enfant qui a des déficits comportementaux graves fait des expériences sociales, qui, de façon cumulative augmentent ses répertoires de comportements anormaux. De plus, ses répertoires de comportements déficitaires augmentent de façon cumulative. Ce type d'analyse permet d'expliquer le comportement anormal et de savoir comment le prévenir ou le traiter.

Le principe de la spirale descendante de l'apprentissage cumulatif-hiérarchique peut s'illustrer par une analogie avec un type de course comportementale. Cette course implique la rapidité et l'excellence manifestées dans l'acquisition d'habiletés de plus en plus complexes qui se produit de l'enfance à l'âge adulte. Dans cette course, l'enfant qui acquiert plus rapidement certains répertoires tend à accélérer l'acquisition de nouveaux répertoires. Ceci peut se produire de deux façons: l'acquisition hâtive de répertoires comportementaux fondamentaux sert de base à l'acquisition d'autres habiletés. De plus, l'acquisition hâtive d'habiletés a des conséquences sociales...

Prenons, d'autre part, l'enfant qui n'a pas acquis les répertoires de base aussi rapidement que les autres enfants à cause de conditions d'apprentissage inadéquates. Dans ce cas, la course se caractérisera probablement par une spirale descendante de performance relative. L'enfant qui acquiert plus lentement les répertoires comportementaux fondamentaux n'est pas prêt aussi rapidement à acquérir les habiletés plus complexes. De plus, parce qu'il est en arrière des autres dans la course, il reçoit moins de gratifications sociales. Par conséquent, ses comportements d'attention et de travail seront pauvres et ses apprentissages plus lents - les conditions se détériorent progressivement. Moins il y a de gratifications, moins il y a de comportements d'apprentissage. Moins il y a d'apprentissage, moins il y a de gratifications.

Les conditions qui résultent d'un apprentissage retardé peuvent accélérer la spirale descendante. En effet, le fait d'être perdant dans la course peut créer des conditions qui facilitent l'apprentissage de comportements indésirables qui sont considérés comme des comportements anormaux. Souvent ces cas anormaux nuisent aux apprentissages que la société exige, ce qui accélère la spirale descendante des apprentissages. De plus, ces conditions favorisent l'apprentissage de comportements anormaux et conduisent à l'institutionnalisation qui est une autre cause de l'accélération de la spirale descendante.

4.4.a.2. Conception de l'intervention

Situation

Rhodes et Tracy (1975, p. 29) indique que l'analyse des interventions actuelles pour les enfants mésadaptés socio-affectivement laisse observer au moins 4 regroupements majeurs:

Il y a les interventions visant l'équilibre de l'échange entre l'enfant et le monde: il s'agit surtout du système judiciaire-correctionnel.

Il y a les interventions "personnelles" qui incluent les interventions sur les plans inter-personnel et intra-personnel; il s'agit surtout de l'enseignement et de la thérapie.

Il y a les interventions qui rejoignent le modeling environnemental et des transferts de milieu. Ce type d'interventions postule que le milieu environnant n'est pas propice à modifier les comportements déviants. L'action est donc de les retirer temporairement de leur milieu pour les placer dans des milieux spéciaux postulant qu'après disparition de ces comportements déviants dans un milieu propice, il y aura transfert dans le milieu d'origine au retour.

Enfin un quatrième type d'interventions touche les approches médicales.

Il va sans dire que les approches éducatives, de par la nature même du projet, ne se situent définitivement pas dans le troisième type d'interventions précisément parce qu'il vise l'intégration des M.S.A. en milieu régulier. Les approches se situent dans le 2e type d'interventions.

Postulats théoriques

Comme on l'indiquait dans les pages précédentes, l'équipe d'intervenants du centre d'aide devait déterminer non seulement sa conception du développement et de l'apprentissage humain mais également sa conception de l'intervention i.e. les postulats théoriques ou les principes de base selon lesquels ces mêmes intervenants entendent activer, s'intercaler dans ce processus de développement dans le but de faciliter l'intégration des mésadaptés socio-affectifs.

Pour sa conception globale de l'intervention, l'équipe a choisi de se rallier à certains postulats du modèle d'activation du développement personnel et vocationnel de Pelletier, Noiseux, et Bujold (1974) ainsi qu'à certains postulats de Staats (1975).

D'après Pelletier, Noiseux et Bujold (1974), il y a trois principes à respecter pour activer le développement personnel et vocationnel de l'individu. Il faut tout d'abord des expériences à vivre d'une façon plus ou moins intense mais qui impliquent le

plus possible la totalité de la personne grâce surtout à du matériel comportemental,

Il faut également des expériences visant la prise de conscience d'éléments révélés par l'expérience vécue par le biais de feedback, de réflexions sur les réactions, sentiments, émotions provoquées par la réalité vécue. Enfin, comme 3e principe d'activation du développement, il faut des expériences à intégrer: c'est-à-dire, il faut des expériences qui permettent le transfert des prises de conscience en des actions dans le comportement quotidien dénotant un plus haut degré d'adaptation de la personne.

Les postulats interventionnistes que l'équipe a empruntés à Staats ont trait à l'importance et à l'impact du matériel verbal dans les changements attitudinaux. (La traduction adaptée de ces postulats est extraite de Leduc et autres, 1978, p. 42 et 44).

Considérant que le langage a une place centrale dans l'adaptation humaine, Staats inclut, dans les principes cliniques behavioraux, la psychothérapie verbale. D'après lui, le langage est un des moyens les plus puissants pour contrôler et échanger le comportement humain".

Il est possible de réaliser que les réponses émotives négatives aux stimuli linguistiques subiraient l'extinction dans une atmosphère d'acceptation, ce qui changera les réponses émotives du client aux situations de nécessité réelle. De plus, le client deviendra capable d'utiliser ces mots pour étiqueter les personnes, les objets et les évènements et pour raisonner.

Les théories, selon Staats, qui reconnaissent l'importance de la personnalité ont réalisé qu'il est possible de changer la personne en changeant son raisonnement, son concept de vie, ses attitudes, ses émotions, son système de valeurs, etc. De plus, en parlant avec une personne, il est possible de l'aider à acquérir de nouvelles habiletés, à ne plus avoir de comportements indésirables, etc. Il est inutile et parfois insultant de renforcer le comportement de quelqu'un pour l'amener à faire quelque chose quand il est possible de lui dire ce qui l'amènera immédiatement et de façon certaine à le faire. Traiter une personne comme si elle n'avait pas acquis un système émotif-motivationnel, et surtout un répertoire linguistique complet est une façon inefficace de procéder à moins que la personne n'ait pas acquis ces répertoires.

Enfin, après avoir énoncé les postulats généraux d'intervention qui font consensus pour l'équipe d'intervenants du centre d'aide, on indique dans les pages qui suivent, les postulats sous-jacents d'intervention qui sont spécifiques et particuliers pour chaque professionnel de cette même équipe.

Il faut toutefois noter, avant de traiter des spécificités des approches éducatives de chaque intervenant, que l'équipe part du postulat que le phénomène d'intégration des M.S.A. au secondaire n'est pas le reflet d'un problème unique. Il est le reflet de nombreux problèmes identifiables mais de plus, il est le reflet d'autres problèmes provenant précisément de l'interaction de ces mêmes problèmes. Par exemple, il est reconnu qu'un trouble affectif accompagné d'une difficulté de concentration peut également s'accompagner de difficultés d'interrelations avec les professeurs ou ses pairs. L'on revient ici aux principes de l'apprentissage cumulatif-hiérarchique, de la spirale descendante de l'apprentissage cumulatif-hiérarchique et de la compétition behaviorale. Ainsi, partant du postulat que le phénomène d'intégration des M.S.A. au secondaire a des facettes multivariées, l'équipe émet le postulat corrolaire qu'il faut, une approche éducative multivariée où il faut plusieurs types d'interventions pour traiter ce phénomène d'intégration, que ce soit d'une façon curative ou préventive.

Les sous-objectifs correspondant aux interventions spécifiques touchent principalement deux des préoccupations de recherche jugées prioritaires dans le domaine de la pratique de la psychologie en milieu d'éducation, à savoir l'échec scolaire et l'absentéisme.

De plus, ces sous-objectifs touchent les comportements sociaux car il a déjà été démontré qu'il semble y avoir une relation entre les comportements sociaux ou habiletés sociales et la réussite académique (Kim, Anderson et Bashaw, 1968, Swift et Spivack, 1968; 1969; O'Connor, 1973; Oden et Asher, 1977). Ces sous-objectifs touchent également l'interaction professeur-étudiant car des études ont déjà établi l'importance des conduites des élèves en classe en regard de l'interaction qu'ils entretiennent avec le professeur (Klein, 1971; Noble et Nolan, 1976).

On peut également noter dans les spécifications des interventions que certains éléments sont empruntés à la thérapie par le jeu. (D'ailleurs, selon Rhodes et Tracy, 1977, p. 353, cette thérapie jouit d'une crédibilité si l'on se base sur les courants connexes comme "Levy's release Therapy", 1938; la thérapie par le jeu directif, Axline 1947; Moustakas, 1953; art de Kramer 1971; dance, Chace 1953; dreams; mutual story-feeling de Gardner, 1971; tape-recorder de Hansen, 1971; Drama de Gray, 1969; bibliothérapie de Schultheis, 1973).

4.4.a.3. *Spécification des approches essentielles*

4.4.a.3.i. *Psychoéducatrice* *

Selon cet intervenant, pour favoriser l'autonomie du jeune, on considère les structures cognitives, les valeurs, les idéologies et l'identité. Il s'agit de favoriser le développement de ces éléments pour arriver à un changement d'attitudes chez l'individu. Le jeune vit tout d'abord des situations très structurées déterminées par des adultes pour ensuite expérimenter des situations qu'il choisira et qu'il pourra lui-même construire. En agissant sur le développement personnel du jeune, on influence ses performances scolaires autant au niveau de ses relations interpersonnelles qu'au niveau de sa performance académique.

* *texte rédigé en collaboration avec Suzanne Boivin, psychoéducatrice*

Interventions auprès du professeur.

OBJECTIFS	Expériences à:		
	VIVRE	CONSCIENTISER	INTEGRER
Améliorer la méthode d'intervention du professeur face à un étudiant.	Rencontre avec le professeur qui réfère un étudiant.	Analyser conjointement l'intervention et la réalité des résultats.	Mieux utiliser le type d'intervention du professeur à l'égard de l'élève et chercher à découvrir de nouveaux types possibles d'interventions.
Impliquer les professeurs dans la rééducation.	Provoquer une rencontre en compagnie de l'étudiant, du professeur et de l'intervenant.	Faire saisir le point de vue du jeune.	Rétablir ou améliorer la communication dans le vécu quotidien.

Interventions auprès des étudiants

OBJECTIFS	EXPERIENCES A:		
	VIVRE	CONSCIENTISER	INTEGRER
Permettre au jeune de mieux se connaître en tant qu'individu dans un groupe en lui faisant prendre conscience de ses forces, de ses possibilités.	Activités (jeux de rôle, image de soi, analyse d'un problème, sentiment de fierté personnelle) visant le développement total du jeune au moyen de tâches précises, de discussion en groupe	Retour à chaque période d'activité sur la participation, le vécu de chacun.	Etablir des liens entre la façon dont le jeune se comportait avant le travail en sous-groupe et la façon dont il agit après. information recueillie auprès des enseignants du jeune, et de la direction.

De plus, la psychoéducatrice tient à préciser d'autres aspects du rationnel de ses interventions*.

Afin de guider le jeune dans une démarche de rééducation, des activités sont préparées selon un cadre précis tel que proposé par Gilles Gendreau dans son ouvrage "L'intervention psychoéducative solution ou défi? " (1) La notion de base qui sous-tend cette méthode est celle du milieu d'intervention comme structure dynamique. Comme M. Gendreau le dit si bien: "(...) la perspective de l'être total qui se développe par rapport à lui-même, par rapport aux autres et par rapport au savoir-faire dans le réel, ne peut s'inscrire tout entière dans un modèle limité aux relations interindividuelles. "(p. 79). Toujours selon le même auteur, l'action du milieu s'inscrit dans une perspective de coordination des entrées et sorties de ces échanges entre le jeune et le milieu, de façon à lui permettre de développer de nouvelles capacités et de s'ouvrir progressivement.

* suite aux remarques de Diane Germain, représentante du ministère, la psychoéducatrice tient à préciser davantage ses interventions.

(1) Gendreau, Gilles. L'intervention psychoéducative solution ou défi? ed. Fleurus, coll. pédagogie psychosociale, no. 31.

Maintenant qu'une certaine définition du milieu a été présentée, nous cernerons les composantes du milieu, ce sur quoi nous devons travailler afin de préparer des activités adaptées aux jeunes. Nous identifions dix composantes principales du milieu: les sujets, les buts, et objectifs, le programme, les moyens de mise en relation, le contexte temporel, le contexte spatial, le code et les procédures, les systèmes d'évaluation et de reconnaissance, le système de responsabilités et finalement, les animateurs du milieu. Notre intervention se situe alors dans un "ensemble" dynamique de composantes et de leurs inter-relations, donnant lieu à divers champs d'opération de qualité éducative ou psychothérapique appropriée. "(p. 94). Selon l'organisation, l'animation et l'utilisation qui est faite de l'activité, nous obtiendrons certains résultats au niveau collectif et individuel qui ne seront pas nécessairement les mêmes.

Que ce soit lors des entrevues individuelles ou lors des activités de sous-groupes, ce que nous désirons travailler avec les enfants, ce sont les problèmes suivants: les aider à mieux se connaître avec leurs forces et leurs faiblesses, les aider à s'accepter, les mener à se décider à changer. Les jeunes qui ont des problèmes à l'école se sentent dévalorisés, incapables de réussir. Afin de les aider, nous tentons de travailler, l'estime de soi, le sens des responsabilités ce qui, nous croyons, aura des répercussions au niveau du comportement du jeune.

Au niveau individuel, l'action entreprise est effectuée par les entrevues et parfois complétée par le travail en sous-groupe. Voyons comment s'effectue le travail en entrevue. L'étudiant vient me rencontrer ou m'est référé par un enseignant ou l'un des directeurs adjoints. Cette première rencontre me permet de prendre contact avec le jeune et de cerner la situation problème. Selon la nature de la difficulté rencontrée, des mesures à court ou long terme sont entreprises afin de changer la situation. Des tâches précises sont demandées à l'étudiant. Si un suivi individuel est entrepris, le jeune vient me rencontrer à intervalles précis afin de consolider des changements comportementaux chez lui. Ces entrevues permettent aussi le choix de sous-groupes... Les jeunes ayant besoin d'un encadrement plus délimité d'une structure afin de présenter de changements comportementaux seront choisis les premiers pour faire parti de sous-groupes. A l'intérieur de ces sous-groupes, chaque jeune a des objectifs précis à atteindre, des buts sont fixés pour chacun.

Au niveau collectif, c'est par le biais du travail en sous-groupe que nous agissons. Nous visons alors une rééducation au plan pédagogique et social. Pour ce qui est du niveau pédagogique, l'orthopédagogue s'occupe du programme. Mon action en est une de soutien et d'aide à l'étudiant. Le travail effectué est d'amener le jeune à avoir des attitudes positives face aux tâches scolaires. Les moyens employés afin d'y arriver sont les suivants: aider le jeune à développer des habitudes de travail adéquates (avoir son matériel,

référer aux notes de cours, bien lire les consignes avant de débuter) aider le jeune à acquérir une méthode de travail (suivre une démarche logique de réflexion) et aider le jeune à voir objectivement ses réussites ou ses échecs (lui faire voir les causes sur lesquelles il peut agir).

Au plan rééducatif et social, une programmation a été établie. Les jeunes participant aux sous-groupes ont deux périodes par cycle de sept jours consacrées à des activités d'un autre type qu'académique. Voici une présentation globale du programme suivi, visant l'atteinte des objectifs déjà énoncés.

PROGRAMME D'ACTIVITES

Les sujets: nombre: entre 5 et 8 selon la problématique
problématique: non motivé
-échec scolaire
-comportement hors normes
force: -démarche afin de s'en sortir qui peut être adaptée ou non
-potentiel intellectuel suffisant

Les buts et objectifs: -Pour plusieurs sujets, les amener à diminuer les retards aux cours, leur faire retrouver un intérêt face à l'école, les amener à acquérir une méthode de travail efficace. De plus des objectifs particuliers à chaque jeune sont posés.

Le programme: -Il est établi de façon à favoriser chez chaque jeune une meilleure socialisation:

-rendre le jeune mieux dans son groupe
-lui faire voir sa place à l'école
-l'aider à mieux se connaître et à se comprendre.

Les moyens de mise de relation:

-Moyens techniques: activités d'expression artistique, dramatique et verbale
-libre expression
-divers types d'enfants sont dans un même groupe afin de favoriser les interactions.

Contexte temporel: -les activités s'échelonnent sur une période de 50 minutes.
-intervention à court terme: 2 périodes par cycle pendant 4 cycles avec possibilité d'entreprendre une 2 ième série
-échelonner les périodes de façon à les répartir dans l'horaire d'un cycle
-périodes placées à divers moments de la journée afin de voir le fonctionnement du jeune par rapport à l'horaire

Contexte spatial: -chacun a sa place
-grande classe bien éclairée

Code et procédures: -règlements de l'école
-chacun est égal à l'autre et a sa place dans le groupe et a le droit de s'exprimer.

Système d'évaluation et de reconnaissance:

-verbal (discussion en groupe et individuellement)
-concret: exercices "scolaires"

Système de responsabilités:

-chacun a à apporter son matériel
-de temps à autre selon l'activité, les jeunes ont à tour de rôle une responsabilité

Animateurs: -l'orthopédagogue
-la psychoéducatrice

CONTENU ET OBJECTIF DES ACTIVITES

1ère période: -présentation des activités

objectif: -préciser aux jeunes le but de la série de rencontres:
-mieux se connaître et corriger certains retards académiques et évaluer leurs capacités en lecture.

déroulement: -présentation des étudiants (eux-mêmes) et des intervenants
-présentation des buts
-échange sur leur première impression
-test de lecture (orthopédagogue)

2e période:	- académique, travail individualisé
3e période:	- questionnaire (vrai ou faux) et discussion
Objectifs:	- connaître l'opinion des étudiants au sujet de l'école et des sous-groupes et leur faire réaliser que des changements peuvent venir d'eux à l'école
4e période:	- académique
<u>5e période:</u>	- réalisation d'une affiche décorative
Objectifs:	- sujet au choix afin de favoriser le développement de l'imagination - apprendre au jeune à être fier de ce qu'il fait, par un affichage à la centrale d'aide
6e période:	- académique
7e période:	- liste des défauts (5) et qualités (10 à 15)
Objectif:	- faire prendre conscience à l'étudiant de ses capacités passées et présentes afin de réparer l'image de soi
Déroulement:	- choisir 10 à 15 qualités parmi 25 proposées
8e période:	- académique
9e période:	- discussion à partir de l'activité "qualités et défauts" - afin de favoriser une prise de conscience chez chacun des capacités qu'il a
10e période:	- académique
11e période:	- choix nuancé
Objectif:	- s'exercer à choisir et analyser toutes les composantes d'un problème

Déroulement: -parmi une liste de 12 exemples d'étudiants présentant des comportements non acceptables, classer par ordre décroissant de "gravité" du problème discussion

12e période: -académique

13e période: -jeux de rôle

Objectif: -faire vivre au jeune les problèmes que peut rencontrer un enseignant dans une classe et lui faire trouver des solutions

Déroulement: -chacun à tour de rôle prend la place de l'enseignant dans une situation donnée et doit résoudre le problème
-discussion

14e période: -académique

15e période: - affirmation de ses convictions

Objectif: - mesurer l'ampleur de notre sentiment de fierté personnelle. Jusqu'à quel point le jeune a-t-il des convictions qu'il peut affirmer verbalement et dans ses actes? on vise une augmentation du sentiment de fierté personnelle et du vécu accordé aux idées

Déroulement: -chacun répond verbalement à 10 phrases à compléter qui incluent les mots " je suis fier de...". Discussion

16e période: -évaluation verbale du travail où chacun parle de son vécu afin de favoriser une synthèse

<u>AUTRES ACTIVITES POUR DES SERIES SUBSEQUENTES</u>

A. jeux de rôle: -aider les jeunes qui ont de la difficulté à réparer quelque chose
-être aidé par quelqu'un à qui on le demande

Objectif: -se voir comme quelqu'un qui peut aider

B. dessin collectif: -en équipe de 2, faire un dessin commun sans se parler

Objectif: -entrer en communication de façon non verbale, faire l'expérience d'un travail en commun

C. gouret de salon: -en 2 équipes avec un (1) intervenant par équipe, jouer une partie de gouret de salon

Objectif: -exploiter la situation de la défaite, de la victoire, du travail en commun

D. mime: -traduire autrement que d'une façon verbale des sentiments

Afin de faciliter le travail des enseignants auprès de groupes difficiles, une intervention à court terme a été effectuée en compagnie de Diane Gagné*. Un groupe de croissance affective et sociale s'est échelonné sur une période de 3 jours et a été effectué pendant 5 périodes de 50 minutes. Huit jeunes, garçons et filles d'un même groupe de secondaire I régulier ont participé à des activités visant une prise de conscience de soi et des autres. Chaque étudiant choisi, présentait une ou plusieurs des caractéristiques suivantes: arrogance ou trop renfermé, s'exprime trop ou pas assez, prend trop ou pas assez de place dans un groupe et a plus ou moins conscience de son comportement et de celui des autres. L'objectif global était d'amener l'étudiant à prendre conscience qu'il peut devenir libre, responsable, consistant, en tenant compte de lui et des autres. Des objectifs particuliers se sont ajoutés: apprendre à accepter et à respecter les autres dans leur personnalité et leurs sentiments comme individu, amener le jeune à devenir conscient de ses sentiments et l'amener à développer son besoin de communiquer. Pour chacun de ces buts des expériences de groupes ont été préparées: représentation par dessins et mimes de divers sentiments, identification de sensations corporelles traduisant des sentiments, communiquer sans employer de mots pour produire un dessin commun en équipe de 2, choisir une personne et lui parler afin de se faire connaître et de la connaître et enfin, vérification de la capacité de faire confiance aux autres et des facteurs l'influençant. Chaque activité était terminée par un retour en groupe sur l'expérience vécue afin de permettre une synthèse. Une évolution dans le comportement des jeunes ayant participé à cette session a été observée.

* Diane Gagné: assistante du chercheur; bacc. en orientation scolaire et professionnelle.

4.4.a.3.i.i. Orthopédagogue*

L'orthopédagogue utilise plusieurs aspects de la théorie de l'apprentissage de Gagné (1970). Rappelons brièvement que Gagné définit la capacité par un matériel mental emmagasiné en mémoire et qui rend possible la démonstration d'un comportement. Il distingue cinq catégories majeures de produits d'apprentissage, ce qui signifie cinq classes de "capacités apprises".

1- information verbale: capacité qui permet à l'individu de se représenter intérieurement des faits ou évènements et de communiquer ces faits ou évènements.

2- habileté intellectuelle: capacité qui rend l'individu apte à opérer sur le réel.

3- habileté motrice: capacité qui rend possible la démonstration d'activités physiques par l'individu.

4- attitudes: capacité qui affecte le choix des actions, personnes, d'un individu.

5- stratégie cognitive: capacité qui permet l'acquisition et l'utilisation d'informations.

Les autres postulats de Gagné veulent que:
il y a apprentissage lorsqu'il y a performance

- pour atteindre l'objectif visé, il faut partir des préalables que l'enfant a acquis précédemment, pour ensuite, lui présenter une hiérarchie d'apprentissage (apprentissage successif).
- l'apprentissage est considéré comme un processus se déroulant en trois phases consécutives: motivation, acquisition et performance.

L'orthopédagogue peut alors subdiviser ses interventions en regard de ces trois phases.

Quant à la phase "motivation", les évènements d'enseignement associés sont: activer la motivation, informer l'étudiant de l'objectif, attirer l'attention. Ainsi, cet intervenant va tout d'abord déterminer la nature et le degré de motivation de l'individu, il va ensuite communiquer l'objectif à l'étudiant et il va adapter la stimulation à l'attention de l'étudiant.

* texte rédigé en collaboration avec Jacques Proteau, orthopédagogue.

Quant à la phase "acquisition", les évènements d'enseignement sont: stimuler le rappel et guider l'apprentissage. Ainsi le présent intervenant va tout d'abord, dans cette phase, vérifier le rappel des éléments essentiels et, ensuite guider l'apprentissage si nécessaire.

Quant à la phase "performance", les évènements d'enseignement sont: augmenter la rétention, promouvoir le transfert, provoquer une performance et donner un feed-back. Ainsi, l'orthopédagogue, dans ses interventions, va encourager l'étudiant à utiliser ses propres indices pour le repérage et le retrait. Il va également organiser des tâches adaptées aux capacités de l'étudiant et va provoquer la performance lorsque l'étudiant est prêt. Il va ensuite donner un "feed-back" immédiat et très précis.

Ainsi, les diverses phases de l'apprentissage peuvent également se traduire en trois principes d'intervention communément acceptés par les membres de l'équipe de recherche. Ainsi pour chacun des objectifs spécifiques d'apprentissage, il y aura des expériences à vivre, à conscientiser et à intégrer.

OBJECTIFS	Expériences à: ______________________		
	VIVRE	CONSCIENTISER	INTEGRER
Apprentissage Académique	-modalité d'information à l'étudiant en lui attirant son attention en activant sa motivation sur une tâche à accomplir (tâche livresque, ou utilisant de l'audio-visuel ou du matériel comportemental, etc.)	-exercices académiques sur le contenu à apprendre	testing pour vérifier la performance i.e. pour vérifier la fixation de l'acquisition et de l'intégration de ce nouvel élément appris avec d'autres éléments connus.

4.4.a.4. *Spécification des approches complémentaires*

4.4.a.4.i. *Conseillère sociale **

Selon cette intervenante, elle utilise conjointement, pour le traitement individuel, un mélange original de trois approches différentes.

Il y a d'abord l'approche du "court terme" de Einstein (1972) où le focus d'intervention est mis sur un problème précis identifié avec l'étudiant: il y a contrat et tâches correspondantes à accomplir.

Il y a l'approche de la "reality therapy" de Glaser (1971) où les éléments retenus sont ceux de la notion de responsabilité (i.e. amener le jeune à faire des choix et à assumer les conséquences de ses choix, de ses comportements) et de la notion de confrontation avec la réalité (ce qui se passe dans sa conduite actuelle).

Il y a l'approche systémique où le travail d'intervention se situe surtout au niveau du milieu environnant en contact avec le jeune.

Sur un plan individuel, cette intervenante suit également les trois principes d'intervention de l'équipe: à savoir faire vivre des expériences, les faire conscientiser et les faire intégrer dans leur vécu quotidien.

Pour les interventions de groupe, la conseillère sociale se base sur l'approche des modèles de pratique en service social (notes de cours sur "Service Social des groupes, Université Laval, 1972"). D'une façon plus concrète, elle a conçu un projet de groupe portant sur l'absentéisme où le modèle utilisé dominant est le modèle de réadaptation (un modèle du Service Social des groupes): aussi, l'intervenant utilisera des éléments du modèle de réciprocité en ce sens qu'un travail sera effectué avec les systèmes suivants: personnel de direction, titulaire, professeur, surveillant d'élève, et (peut-être) les parents, On présente ici un exemple d'intervention de groupe, notamment celui portant sur l'absentéisme.

* texte préparé conjointement avec Thérèse Laprise, conseillère sociale

OBJECTIFS	Expériences à: ______		
	VIVRE	CONSCIENTISER	INTEGRER
-amener un changement de comportement chez le jeune en regard du phénomène de l'absentéisme	- jeux de rôle - mises en situation diverses en regard de divers thèmes - dessins et divers modes d'expression non-verbale	analyse régulière ou informelle des réactions et des prises de conscience des pairs ou de soi-même	-transfert des prises de conscience et plan d'action relatif directement ou indirectement à l'absentéisme

4.4.a.4.i.i. Psychologue*

En traitement individuel, cette intervenante cherche d'abord et avant tout à établir un contact chaleureux et authentique qui sera pour l'élève un soutien affectif, un modèle à imiter et une base pour avoir confiance en d'autres adultes. Entrent en jeu tous les signaux non-verbaux (sourire, regard, position du corps, etc.) ainsi que l'expression du senti de l'intervenant face à l'étudiant-client. En fait, c'est l'attitude empathique de Rogers (1966), facilitant la confiance et l'ouverture à l'autre. L'intervenante-psychologue travaille également à partir des sentiments face au vécu car elle croit qu'ils sont tout aussi importants que la réalité objective. Cette intervenante cherche à clarifier les situations et leurs implications effectives. De la confuse perception d'une situation de malaise, elle essaie d'arriver à des insights peut-être incomplets mais offrant une prise plus assurée sur le réel. Cette intervenante détermine donc le ou les buts à atteindre selon l'approche de Carkuff (1973). La première étape d'intervention consiste donc en la prise de contact et la clarification du problème; à partir de ce point, l'intervenante offre au jeune une aide qu'il peut accepter ou refuser.

Expériences à vivre

Lors des rencontres d'aide, il y a détermination conjointe des situations à vivre, des actes à poser, des paroles à exprimer qui pourront favoriser l'atteinte des buts fixés. Il est possible de vivre des expériences en entrevues individuelles; soit par des jeux de rôle permettant au jeune de pratiquer la situation avant de la vivre dans la réalité; soit par la relation même avec l'intervenante, relation chargée d'affectivité, de confiance, de colère ou d'agressivité, autant de sentiments qu'il n'ose parfois "extérioriser" dans le quotidien.

Expériences à conscientiser

Avec le jeune, l'intervenante analyse l'impact possible sur lui-même et sur les autres de toutes ces expériences, des sentiments qu'elles lui provoquent. A chaque expérience vécue, il y a retour sur ce qui s'est passé, quel effet cela a eu, quels sentiments y ont été vécus.

* texte rédigé en collaboration avec Astrid Paradis, psychologue et membre de l'équipe de recherche.

L'expression verbale est utilisée parfois pour renforcer certaines idées dont le jeune n'est pas certain. Par exemple, dire à haute voix devant quelqu'un: "je suis une personne intéressante et agréable" permet de renforcer l'estime de soi.

Expériences à intégrer

L'intervenante se base ici surtout sur l'effet de rétroaction i.e. chaque action mettant en branle tout un système qui réagit aussi sur la personne, lui apportant des renforcements. Il y a donc double action dans l'intégration des expériences: 1- l'action sur les processus internes du jeune comme l'estime de soi, la confiance, les habiletés verbales, l'expression des sentiments, des émotions, etc; 2- l'action sur le milieu par les actions entreprises par le jeune et même par l'intervenante elle-même avec son accord, tout cela dans un système de rétroaction.

En ce qui concerne le traitement de groupe, la psychologue et le conseiller d'orientation ont travaillé en collaboration. On retrouvera sous la rubrique: "spécification de l'approche du conseiller d'orientation", la description de cette intervention de groupe en collaboration.

*4.4.a.4.i.i.i. Conseiller d'orientation **

La spécification théorique de cet intervenant tient à un plus grand nombre de postulats découlant de la théorie de l'"Activation du Développement Vocationnel et Personnel" de Pelletier Noiseux et Bujold (1974). La spécification de cet intervenant tient également à une identification des besoins spécifiques à divers paliers du développement socio-affectif, cognitivo-vocationnel; cette identification a été réalisée par l'équipe de conseillers d'orientation de la C.S.R. Chauveau qui se sont eux-mêmes basés sur leur pratique en milieu secondaire.

Ainsi parmi les divers besoins identifiés par cette équipe, le présent intervenant en a extrait six qui sont jugés davantage caractéristiques des sujets du secondaire I. Ces besoins sont: besoin de s'adapter à un nouveau milieu de vie; besoin de connaître l'utilité des matières scolaires; besoin de se sentir appuyé (e) par ses parents dans son cheminement scolaire; besoin de sécurité et de stabilité; besoin de se sentir bien dans sa peau; besoin d'être évalué et de se connaître.

** texte rédigé en collaboration avec Julien Bergeron, conseiller d'orientation*

En faisant référence aussi aux concepts relatifs aux rôles éducationnels et au monde scolaire de la phase d'exploration du développement personnel et vocationnel, le présent intervenant veut s'attarder, pour une activité de groupe, sur des facteurs de succès scolaire, sur des causes s'insuccès, sur le rendement scolaire, sur des méthodes de travail. Cette activité vise donc à ce que l'élève se sente en plus grande confiance pour atteindre une meilleure réussite scolaire par la suite.

La clientèle est mixte en ce sens qu'elle peut se composer d'étudiants ayant passé par le centre d'aide et ayant été référés par le psychopédagogue; elle peut également se composer d'élèves de secondaire I qui auront été référés par des professeurs de ce niveau à l'aide d'une fiche d'observation remise aux Services aux Etudiants (cette fiche fait l'objet de l'annexe III): elle peut également se composer d'élèves identifiés par le conseiller sur la base d'un dossier scolaire qui présente un ou plusieurs échecs dans les trois matières de base.

Enfin, la caractéristique commune de cette clientèle est que la présentation de difficultés d'adaptation ou de motivation scolaire et dont et symptôme se traduit souvent par des échecs scolaires.

Ainsi, pour cette activité de groupe, le conseiller d'orientation se base également sur les trois principes de base de l'intervention. Ainsi, les activités planifiées peuvent s'exprimer de la façon suivante pour les 4 premières séances (chaque séance a une durée de 50 minutes).

OBJECTIFS	Expériences à: ______		
	VIVRE	CONSCIENTISER	INTEGRER
Séance I -Aider les participants à se connaître. -Aider l'élève à se situer par rapport aux rencontres de groupe.	-Présentation des objectifs de ces rencontres ainsi que de leurs modalités. -Présentation du groupe. -Enumération des raisons conduisant à l'insuccès scolaire.	-Identification de la raison qui identifie le mieux chaque participant.	-Premier retour sur l'expérience vécue. -Mise au point par l'animateur du choix des participants.

OBJECTIFS	*Expériences à: ____________*		
	VIVRE	*CONSCIENTISER*	*INTEGRER*
-Amener l'élève à identifier des causes à ses difficultés scolaires. *-Amener l'élève à préciser l'image de lui-même.*	*-Mise en commun de ces raisons (usage de cartons et crayons).*		
Séance II *-Permettre à l'élève de se situer par rapport à un élève studieux et lui-même.* *-Lui permettre de verbaliser son vécu scolaire.* *-Aider l'élève à identifier ses satisfactions et ses insatisfactions présentes.* *-Introduire des notions quant aux facteurs de succès scolaires qui aboutiront normalement à un meilleur rendement scolaire.* *-Introduire des notions d'aptitudes et de performances.*	*-Retour verbalisé sur la 1re séance.* *-Discussion - échange sur l'insuccès actuel dans un climat non évaluatif.*	*-Signifier sur une fiche ce que l'élève aime ou déteste à l'école.*	*-Expression par chaque participant sur ce qu'il désire améliorer d'ici la fin de l'année par papier-crayon.* *-Introduction par l'animateur des facteurs de succès scolaires et l'importance du rendement scolaire pour l'avenir.* *-Retour sur l'activité de la séance.*

OBJECTIFS	Expériences à: ____________		
	VIVRE	CONSCIENTISER	INTEGRER
Séance III -Amener le participant à identifier ses attitudes d'étudiant sur 4 aspects. -Identifier plus précisément ses points faibles et forts. -Introduire la notion de méthodes de travail. -Préparer le participant à désirer une réelle amélioration de sa situation.	-Passation d'un questionnaire traitant de 25 attitudes sous 4 aspects attitude en classe; attitude à la maison; contrôles et examens; attitudes avec les professeurs et les parents (ce questionnaire fait référence à des méthodes de travail; il fait l'objet de l'annexe IV).	-Correction de l'épreuve. -Identification préliminaire du profil de chaque participant (la feuille profil fait l'objet de l'annexe V).	-Identification du point à changer en vue d'une amélioration scolaire et personnelle (cette identification est faite à partir du profil et est assistée par l'animateur).
Séance IV -Amener l'élève à identifier ses points faibles à l'aide du profil remis. -Amener le participant à désirer des améliorations. -L'aider à structurer un plan d'action simple mais qui sera suivi.	-Prise de connaissance de l'identification définitive des profils de chacun. -Echange sur les résultats et réactions.	-A partir du profil, premières réflexions sur l'ensemble des points à améliorer et essai de détermination de priorités dans ces améliorations à apporter.	-Expression par écrit (engagement) de ce que l'élève tient à améliorer le plus chez lui. -Invitation de l'animateur d'être fidèle à son (ou ses) engagement(s). -Rétroaction générale sur les séances vécues. -Invitation par l'animateur de le rencontrer pour toute question relative au rendement scolaire ou pour toute autre raison personnelle.

L'intervenant précise que, vers la fin de l'année scolaire, une 5e séance peut faire l'objet d'un retour sur l'année scolaire vécue pour chacun après une analyse du bulletin cumulatif des participants. L'intervenant précise égaleme que des séances prévues s'ajustent selon le type de clientèle; de plus, semble-t-il, il est possible que certains élèves en situation d'échecs ne puissent améliorer leur situation scolaire étant donné certains facteurs socio-sco complexes comme un classement scolaire devenu moins pertin des conditions familiales provoquant un effet destructeur prépondérant, etc, etc.

L'entrevue individuelle demeure aussi pour cet intervenant un outil de relation d'aide fréquemment utilisé. Les même concepts de base y sont retenus que ce soit pour des quest de développement vocationnel et personnel, de cheminement scolaire, de choix de cours et de classement scolaire ou p toute autre question relative à l'adaptation de l'élève à l'école.

L'approche rogérienne et toutes ses attitudes inhérentes constitue l'encadrement d'entrevue et le modèle de Carkuff est souvent l'assise de la résolution du problème d'un cli

4.5 *Calendrier de la démarche expérimentale.*

Pour énoncer les différentes étapes réalisées on les subdi vise en trois: les étapes relatives à l'expérimentation, l'évaluation et à la dissémination.

Les étapes relatives à l'évaluation se subdivisent en quat il y a l'analyse du contexte, de l'"input", du processus e du produit (termes empruntés à Phi Delta Kappa, 1974, à Gu tag et Struening, 1975, à Cook et autres 1978; à Sechrest autres 1979).

Les étapes relatives à l'expérimentation comme tel toucher les rapports d'activités des intervenants essentiels et co plémentaires ainsi qu'une partie du comité "ad hoc".

Les étapes relatives à la dissémination sont celles qui traitent des conditions optimales de la prolongation de l'expérience-pilote en une expérience intégrée d'une façon permanente à l'école ainsi que des conditions optimales de diffusion de cette expérience à d'autres milieux.

4.5.1. *Etapes relatives à l'évaluation.*

On énumère ici les étapes relatives à l'évaluation avant les étapes relatives à l'expérimentation car parmi ces quatre sous-étapes, il y en a deux qui précèdent l'expérimentation comme tel et une qui l'accompagne tout au long de son déroulement.

4.5.1.1. *Evaluation contextuelle.*

L'évaluation contextuelle vise, comme son nom l'indique, à prendre quelque peu connaissance du climat social dans lequel va se situer l'expérimentation (Phi Delta Kappa, 1974). Pour des raisons d'ordre économique, on s'est limité à vérifier un des nombreux aspects du contexte social dans lequel se situe l'expérimentation, à savoir la perception par les professeurs, par les professionnels non-enseignants et par les élèves eux-mêmes des besoins des mésadaptés socio-affectifs. Cette perception des besoins a été cernée à l'aide de deux instruments principaux dont on fera mention dans les pages subséquentes.

De plus, l'évaluation contextuelle a consisté en des séries de rencontres d'information adaptées aux populations rencontrées. Des rencontres auprès des professeurs (réunions pédagogiques), auprès des étudiants (visites dans les classes) et auprès des parents (comité d'école) ont été réalisées au cours des mois de septembre et octobre.

4.5.1.2. *Evaluation de l'"input".*

Cette évaluation consiste à analyser et à préciser les divers ingrédients de l'expérimentation elle-même (Phi Delta Kappa, 1974).

Cette sous-étape était essentielle pour mieux délimiter, cerner et même opérationnaliser l'expérimentation. Les différentes activités réalisées sous cette rubrique ont déjà leurs résultats énoncés sous l'item "spécificité des approches éducatives". Mais on tient tout de même à énumérer ces différentes activités aboutissant à ces résultats.

-spécification des approches éducatives de la part des intervenants essentiels (psychoéducateur et orthopédagogue) du centre d'aide.

-spécification des approches éducatives de la part des intervenants complémentaires (conseillère sociale, conseiller d'orientation et psychologue) du centre d'aide.

-délimitation d'un cadre conceptuel commun relatif à des postulats théoriques du développement socio-émotif et de l'apprentissage.

-délimitation d'un cadre conceptuel commun relatif aux postulats théoriques de l'intervention.

-spécification des postulats d'intervention plus particuliers pour chaque intervenant.

-délimitation des variables de changement ou de rééducation visées par les divers intervenants.

A la suite de ces diverses activités, il y a eu poursuite d'un travail ardu mais essentiel qui est de tendre vers une toujours plus grande spécification articulée des approches éducatives afin d'une part, d'assurer une toujours plus grande cohérence des interventions essentielles et complémentaires; afin également de tendre de plus en plus à une intervention circonscrite pouvant davantage se prêter à une évaluation scientifique plus crédible et par là, de continuer à s'éloigner davantage du modèle de "single project research" (i.e. du modèle d'intervention différent selon les cas, selon le moment du traitement et selon la personne même de l'intervenant c'est-à-dire ses valeurs, ses postulats théoriques, etc.)

Enfin, on peut souligner que le cheminement de la précision des divers ingrédients relatifs à l'expérimentation elle-même, s'est surtout caractérisé par le passage d'une programmation individualisée et confuse à une programmation de groupe beaucoup plus spécifique et cohérente, programme comparable à tout bon programme d'éducation psychologique.

a) *Conception individualisée de l'intervention.*

b) *Conception systématique et planifiée.*

c) *Opérationnalisation en des étapes précises avec les activités correspondant aux interventions des spécialistes auprès un petit groupe de différents niveaux (1re et 2e secondaire et adaptation scolaire) et de catégorie de problèmes différents.*

d) *expérimentation de ces interventions.*

e) *améliorations au cours des expériences, etc.*

4.5.1.3. *Evaluation du processus.*

Le but de cette évaluation est de fournir des informations, tout au long du déroulement du projet, concernant les améliorations à apporter dans l'immédiat afin que le projet réalise effectivement les objectifs visés (Phi Delta Kappa, 1974, p. 231).

Les étapes réalisées dans cette évaluation, ont trait tout d'abord à la conception et la compilation d'un sondage auprès des professeurs concernant leurs perceptions du centre ainsi que les correctifs souhaités. L'évaluation du processus est un des points privilégiés lors des réunions du comité "ad hoc". De plus, chaque membre de l'équipe de recherche ont été très attentifs à toute "confidence de corridors" susceptible de s'avérer une critique constructive du projet.

Enfin, notons les rencontres avec Diane Germain (MEQ) qui ont contribué à stimuler à la fois notre esprit critique du projet et nos motivations à entreprendre l'action.

Les réunions du comité "ad hoc" sont d'environ une trentaine. Les réunions avec la représentante du MEQ sont au nombre de cinq. Les réunions informelles du chercheur avec les intervenants comptabilisent environ une dizaine de réunions. Certains procès-verbaux de ces réunions constituent l'annexe VI.

4.5.1.4. Evaluation du produit.

Le but de l'évaluation du produit est de mesurer et d'interpréter l'atteinte des objectifs visés, de considérer toutes les instances de succès et d'échec dans une perspective finale d'ensemble (Phi Delta Kappa, 1974, p. 235).

L'évaluation du produit a consisté en la réalisation des étapes suivantes:

-délimitation du plan d'évaluation du produit.
-recherche et sélection d'instruments adaptés à la population, de langue française et dont les calculs de validité et de fidélité sont faits à partir de la population québécoise.
-augmentation de l'articulation de la cohérence entre les variables de changement visées par les intervenants et les variables mesurées.
-séances de testing: préparation du matériel, fabrication de l'horaire, enregistrement des directives pour assurer l'uniformisation des consignes, etc.
-planification de la correction des résultats informatisés.
-planification de la codifcation des résultats.
-planification du traitement des données.
-relevé des taux d'expulsions de cours à partir des statistiques pertinentes relevant de l'école.
-relevé des résultats scolaires des 1re et 4e étapes.
-passation du post-test.
-codification des données et correction des données.
-traitements statistiques différenciés pour les deux schémas expérimentaux et, évidemment pour les différentes hypothèses et sous-hypothèses.
-analyse et description des résultats.
-interprétation des résultats du produit.
-interprétation des résultats en regard de l'évaluation du processus et l'évaluation qualitative (relevée par diverses rencontres auprès des instances concernées).
-formulation de recommandations relatives à une toujours meilleure intégration des mésadaptés socio-affectifs au secondaire, à la lumière des résultats.

4.5.2 Etapes relatives à l'expérimentation.

4.5.2.1. Intervenants essentiels.

4.5.2.i.1 <u>Psychoéducatrice *</u>.

-Préparation d'une ébauche de plan d'action.

-Rencontre du responsable du projet au niveau de l'école afin de faire connaître les attentes de la commission scolaire face au projet-pilote.

-Réunion avec la direction et les membres des Services aux étudiants afin de faire connaître les possibilités d'intervention à la direction.

-Participation à la journée d'accueil afin de faire connaître le psychoéducateur aux professeurs.

-Visite dans les classes pour faire connaître, et aux élèves et aux professeurs, la psychoéducatrice ainsi que l'optique du service du centre d'aide.

-Réunions statutaires avec le comité "ad hoc".

-Réunions informelles avec le chercheur, les responsables du ministère, etc.

-Remerciement et spécification de l'approche éducative.

-Conférences hebdomadaires de cas avec les membres des Services aux étudiants.

-Recherche et mise au point d'outils susceptibles de faciliter la communication adulte-étudiant afin d'impliquer les professeurs dans les interventions.

-Présentation du service aux parents des étudiants en appoint et en adaptation scolaire.

-Tenue de dossiers pour chaque étudiant rencontré (préparation et remise d'un compte rendu écrit sur l'intervention effectuée auprès de chaque jeune rencontré à chaque enseignant ayant référé le jeune.)

-Participation aux rencontres de parents de l'adaptation scolaire et d'appoint.

-Préparation d'une partie de réévaluation du projet durant les journées pédagogiques.

* Texte rédigé en collaboration avec Suzanne Boivin.

-Conception et raffinement d'activités de groupe.

-Conception et mise au point d'un questionnaire sondage visant une meilleure connaissance du jeune.

-Montage audio-visuel (décembre) et d'un débat-midi de même qu'un projet de décoration (période consacrée à la consolidation de l'équipe de travail, à l'établissement de relations de travail efficaces).

-Rencontres individuelles avec 107 étudiants dont 39 reçus plus d'une fois.

-Entrevues individuelles avec 45 enseignants, 26 du régulier, 15 d'adaptation et 4 d'appoint; afin d'assurer une continuité dans les interventions et d'avoir un "feedback" au sujet de l'action entreprise.

-Activités de sous-groupe (4 périodes/cycle) du 25 février au 3 avril avec 7 étudiants du régulier et 8 d'adaptation scolaire.

-Activités de sous-groupe (4 périodes/cycle) du 28 avril au 6 juin avec 10 étudiants du régulier et 8 d'adaptation scolaire.

-Groupe de croissance affective et sociale dans une session intensive les 27, 28 et 31 mars sur 5 périodes avec 8 étudiants du groupe 110-16 en collaboration avec Diane Gagné.

Problèmes rencontrés. *

Les jeunes qui sont venus en entrevue présentent tous des problèmes de comportement. La forme de ces comportements, leurs manifestations varient selon le type de problèmes. Pour certains, ceux que l'on pourrait étiqueter "extravertis", il s'agit d'actes plutôt "violents" alors que pour d'autres, les "intravertis", il s'agit de faits plutôt discrets, c'est-à-dire que les comportements sont ou non dérangeants pour l'entourage.

A l'aide d'un sondage et d'observations en entrevue, certains traits dominants peuvent être regroupés sous l'une ou l'autre des deux catégories de problèmes énumérés.

* Texte rédigé par Suzanne Boivin.

Chez les étudiants que l'on nomme "extravertis", certaines manifestations comportementales se retrouvent. La plupart d'entre eux sont nerveux (ils bougent continuellement), ils fournissent beaucoup plus de matériel verbal à l'entrevue, ils travaillent rapidement; leurs réactions aux interventions des professeurs sont immédiates et s'expriment sous diverses formes d'opposition. Pour ce qui est de ceux que nous plaçons dans la catégorie des intravertis, on constate un calme apparent (bougent peu, parlent peu); on recueille plus de matériel écrit que verbal, l'étudiant cherche à savoir comment on peut l'aider; seules des questions précises et nombreuses enrichissent le contenu de l'entrevue. Ils ne disent presque rien s'ils ne sont pas questionnés.

Des points communs se retrouvent chez ces étudiants pourtant de types différents. Ils ont, en général, de la difficulté à traduire verbalement ou par écrit leurs sentiments. La plupart montrent un désintéressement face à l'école. Des difficultés scolaires sont fréquemment présentes; ces difficultés peuvent être, simultanément, la conséquence ou l'une des causes de l'inadaptation en milieu scolaire.

4.5.2.i.2 Orthopédagogue.*

-Arrivée en fonction le 5 novembre, en milieu de session.

-Ebauche d'un plan d'action.

-Rencontres avec les professeurs et les étudiants pour expliquer le type d'aide que l'orthopédagogue peut apporter.

-Ré-explications auprès des professeurs sur le rôle exact que l'orthopédagogue devait tenir dans le cadre du projet-pilote: (Cette tâche a été difficile étant donné les attentes différentes qu'ils entretenaient à l'égard de l'orthopédagogue en dehors des cadres du projet-pilote).

-Organisation du service d'orthopédagogie.

-Commande du matériel didactique nécessaire.

* Texte rédigé en collaboration avec Jacques Proteau, orthopédagogue.

-Offre adressée aux professeurs de rendre disponible un outil de diagnostic. Cet outil était un test de lecture, adapté au secteur de l'adaptation scolaire, et qui pouvait servir de base de récupération pour un enseignement individualisé.

-Spécification de l'approche éducative de l'orthopédagogue dans le cadre du projet-pilote.

-Intégration de la spécification de cette approche avec celle de la psychoéducatrice (intervenant essentiel) et avec celles du psychologue, de la conseillère sociale et du conseiller d'orientation (intervenants complémentaires).

-Participation aux réunions statutaires du comité "ad hoc" du projet-pilote.

-Participation aux réunions formelles et informelles avec le chercheur, les membres de l'équipe d'intervenants, etc.

-Conception d'activités de groupe touchant la prévention et la récupération des apprentissages scolaires.

-Détection, en collaboration avec les enseignants du régulier, dans le but de faire de la prévention en faisant les correctifs nécessaires immédiats.

-Selon l'approche éducative spécifiée sous la rubrique (4.1.g), formation de sous-groupes analogues dans le but de faire une rééducation ou récupération à un nombre plus grand d'élèves en difficulté d'apprentissage.

-Expérimentation de ce sous-groupe durant 8 cycles.

-Participation aux réunions statutaires du comité "ad hoc" et de l'équipe de recherche ainsi qu'aux réunions formelles ou informelles avec l'équipe d'intervenants PNE.

4.5.2.2. *Intervenants complémentaires.*

4.5.2.i.i.1 Conseillère sociale.* (1)

-Participation à l'élaboration du projet-pilote en tant que membre de l'équipe de recherche.

-Consultations ad hoc fréquentes avec la psychoéducatrice.

-Expertise psychosociale dans certains cas référés (traitement individuel).

-Participation aux rencontres statutaires, du comité "ad hoc".

-Rencontres formelles et informelles avec l'équipe PNE et le chercheur.

-Spécification des approches éducatives individuelles et de groupe.

-Conception d'un projet de groupe portant sur l'absentéisme.

-Recherche de matériel pour outiller les enseignants.

-Participation au sous-comité de reconduction du projet. (De plus, cette intervenante tient à spécifier que plusieurs facteurs sont venus bouleverser ses activités du 2e semestre: grève des enseignants, grève des autobus et surtout modifications apportées à son affectation).

-Expertises psycho-sociales et suivi des cas référés par le centre d'aide.

4.5.2.i.i.2 Psychologue * (2)

-Réunions du comité "ad hoc" et du comité du projet-pilote.

-Prise en charge de cas suite aux références de la psycho-éducatrice.

-Conférences de cas avec l'équipe des Services aux étudiants et la psychoéducatrice.

-Spécification de l'approche éducative tant au niveau individuel que collectif.

-Préparation de l'activité de groupe concernant les échecs scolaires. (impossibilité de passer à l'étape "réalisation" de ces groupes).

*(1) Texte préparé conjointement avec Thérèse Laprise, conseillère sociale.

*(2) Texte rédigé conjointement avec Astrid Paradis, psychologue.

-Participation aux réunions pour la demande de reconduction du projet.

-Collaboration avec la psychoéducatrice, travail auprès des professeurs ayant des groupes d'élèves plus difficiles.

4.5.2.i.i.3 Conseiller d'orientation * (1)

-Participation aux discussions portant sur la nécessité d'obtenir un projet-pilote au Pavillon St-Louis (janvier 1979).

-Participation à la rédaction du formulaire de demande d'autorisation du projet-pilote (février 1979).

-Participation à la rédaction du document de présentation aux enseignants du projet-pilote accepté (juin 1979).

-Participation aux onze (11) réunions dans le cadre du projet-pilote (août 1979 à décembre 1979).

-Rencontres avec la psychoéducatrice pour discuter du projet, de son déroulement.

-Entrevues individuelles avec les élèves référés par la psychoéducatrice.

-Rencontres avec l'orthopédagogue.

-Préparation de matériel "complémentaire" versus les activités essentielles.

-Préparation de la fiche d'observation destinée aux professeurs en vue de références d'élèves en situation d'échec ou en situation de mésadaptation scolaire (en collaboration avec la psychologue).

-Réception des fiches d'observation remplies par les professeurs.

-Préparation du matériel en vue de la mise sur pied des activités de groupe telles que définies sous la rubrique 4.1.g.

-Echanges avec le chercheur sur la partie psychométrique du projet actuel.

-Spécification des approches éducatives.

*(1) Texte rédigé par Julien Bergeron, conseiller d'orientation.

-Rencontres des élèves référés au centre d'aide avant l'opération "choix de cours 80-81" (février 80).

-Assistance à ces mêmes élèves MSA pendant la période de choix de cours 80-81.

-Suivi des cas référés par les intervenants essentiels dans l'optique de l'orientation scolaire ou professionnelle.

(Cet intervenant tient à souligner que les activités de groupe n'ont pu être réalisées suite à divers facteurs qui ont perturbé l'année scolaire: grève du personnel, grève des transporteurs scolaires, échéancier scolaire resserré conséquemment).

4.5.3. *Etapes relatives à la dissémination du projet.*

Les étapes relatives à la dissémination du projet touchent, comme on l'a dit dans les pages précédentes aux conditions optimales de prolongation de l'expérience-pilote en une expérience pertinente dans un même milieu ou de diffusion de cette expérience-pilote dans d'autres milieux analogues.

Les étapes réalisées sont peu nombreuses à ce stade-ci étant donné que l'équipe de recherche s'affairait plutôt à planifier la prolongation de l'expérience-pilote pour une année supplémentaire. Néanmoins, une rapide revue de littérature, a permis de relever un plan de dissémination de projet de Havelock. Le plan sera présenté dans les pages ultérieures. Ce plan de dissémination aurait pu servir de guide de discussion pour certaines parties de réunions du comité "ad hoc" vers la fin de la présente année académique; mais devant la non-reconduction du projet, ces étapes spécifiques en 4.6.a.5. ne seront pas poursuivies.

4.5.4 *Sommaire de la démarche de recherche suivie.**

août 79: Engagement de la psychoéducatrice.

31 août 79: Réunion du comité "ad hoc".

septembre 1979: Rencontre enseignants-psychoéducatrice et direction de l'école. (explication du projet).

* Texte rédigé par M. Emilien Alain, responsable du projet-pilote.

20 septembre 1979:	Rencontre entre Diane Germain et le comité "ad hoc".
27 septembre 1979:	Réunion du comité "ad hoc".
Octobre 1979:	Passation des pré-tests par les élèves.
18 octobre:	Réunion du comité "ad hoc".
30 octobre 1979:	Rencontre entre Diane Germain, Jean Laliberté et les membres du comité "ad hoc".
8 novembre 1979:	Réunion du comité "ad hoc".
Novembre 1979:	a) Sondage auprès des enseignants (questionnaire maison). b) Engagement de l'orthopédagogue. c) 2e questionnaire adressé aux enseignants: "perception des besoins des MSA".
20 novembre 1979 et le 28 novembre 1979:	Réunion du comité "ad hoc".
Décembre et Janvier:	a) Rapport d'étape. b) Demande de reconduction. c) Travail individuel auprès des élèves par l'orthopédagogue et la psychoéducatrice.
20 décembre:	a) Réunion du comité "ad hoc". b) Dépôt du rapport d'étape à la commission.
24 janvier:	Présentation du plan de travail en sous-groupes au comité "ad hoc" par les intervenants essentiels.
8 février 1980:	Présentation du plan de travail en sous-groupes aux professeurs.
13 février:	Réunion du comité "ad hoc".
Début de février:	Formation de sous-groupes de travail.
25 février au 3 avril:	Travail en sous-groupes.
13 mars:	Réunion du comité "ad hoc".
24 avril:	Etude de l'évaluation des travaux effectués en sous-groupes (Comité "ad hoc").

3e et 4e semaines d'avril:	*Passation des post-tests.*
Dernière semaine d'avril:	*Formation de nouveaux sous-groupes.*
Début de mai:	*Réponse du MEQ concernant la reconduction.*
Mai:	*Correction et interprétation des résultats aux divers tests.*
8 mai:	*Rencontre entre Diane Germain et les principaux responsables du projet.*
Mai et début de juin:	*Travail en sous-groupes par les deux (2) intervenants essentiels.*
Juin:	*2e évaluation des sous-groupes.*
Fin juin et juillet:	*Rapport final.*

Notes:

a) à chaque journée pédagogique il y avait un retour sur le projet-pilote.

b) les réunions du comité "ad hoc" se tenaient normalement à tous les jours 7 aux 2 cycles.

c) les intervenants essentiels effectuent également du travail individuel auprès des élèves et des enseignants même s'ils travaillent avec des sous-groupes.

d) à chaque fois qu'un nouvel élève était rencontré, un questionnaire était complété avec lui: "Tes idées comptent".

4.6.a **Les instruments de recherche utilisés pour l'évaluation du modèle**

Les instruments seront énumérés selon la même division que pour la description du calendrier de la démarche expérimentale.

4.6.a.1 **Instruments: évaluation contextuelle**

Pour ce, on a conçu et mis au point deux questionnaires-maison. Le premier s'intitule "la perception des besoins des mésadaptés socio-affectifs"de Riverin-Simard; ce questionnaire fait l'objet de l'annexe VII et son dossier psychométrique, l'annexe VIII. Le deuxième s'intitule "Tes idées comptent" de Boivin ; ce questionnaire fait l'objet de l'annexe IX.

De plus, de nombreuses rencontres auprès des diverses instances de la population (professeurs, étudiants-classe, parents, etc.) ont servi à la cueillette des données.

4.6.a.2 **Instruments: évaluation de l'"input"**

Cette évaluation a consisté en des discussions lors de rencontres informelles des intervenants avec le chercheur. Il n'y a pas eu d'instruments comme tel sauf que les critères de spécification des interventions, de cohérence des objectifs d'intervention avec les variables mesurées par les instruments ainsi que d'autres considérations de rigueur scientifique ont été les guides lors de la discussion.

4.6.a.3 **Instruments: évaluation du processus**

Un sondage-maison a été composé par Emilien Alain*(1) et Solange Lapointe *(2). Une copie de ce sondage fait l'objet de l'annexe X.

Ce sondage est intitulé "Sondage: Projet-Pilote" et s'adressait aux professeurs. Les discussions de certaines parties de réunions du comité "ad hoc" portaient sur certains éléments évaluatifs du projet. Il en était de même pour les réunions avec les resprésentants du Ministère, Diane Germain et Jean Laliberté.

*(1) Emilien Alain: responsable du projet-pilote
*(2) Solange Lapointe: principale-adjointe à la Direction et membre du comité "ad hoc"

4.6.a.4 Instruments: évaluation du produit

Avant de procéder à l'identification des instruments comme tel, on parlera des schémas expérimentaux utilisés, de la population et de l'échantillon, du problème du choix des instruments et l'identification de ces instruments et enfin, de l'administration de ces instruments.

4.6.a.4.1 Schémas expérimentaux

Campbell (1975), à l'instar de certains auteurs, est très critique sur les schémas de recherche en évaluation (Schwartz, 1961; Hyman et Wright, 1967; Etzioni, 1968). Il insiste avec d'autres auteurs (Kahn et Mann, 1969; Miller, 1969; Albee, 1970; Twain, 1975) sur la nécessité de tendre vers un modèle expérimental de pré-test, post-test avec groupe-témoin ou groupe-contrôle. Mais, tout en proclamant cette nécessité, il souligne, par ailleurs, que certaines considérations d'ordre pratique ou économique peuvent rendre complexe la réalisation d'un schéma expérimental.

Pour les fins de la présente évaluation, on a utilisé deux schémas expérimentaux; le premier s'avère celui du modèle pré-test, post-test avec groupe-témoin ou celui le "plus scientifique"; le deuxième est un modèle pré-expérimental de pré-test, post-test sans groupe-témoin.

4.6.a.4.1.1 Modèle pré-test, post-test avec groupe-témoin

Dans ce modèle, une partie de l'échantillon a été soumise à l'expérimentation tandis que l'autre partie constituait le groupe-témoin. L'utilisation du groupe-témoin permet de comparer d'une façon plus crédible car les comparaisons sont essentielles dans toute recherche scientifique (Campbell et Stanley, 1966; Kerlinger, 1964) et même en recherche "évaluationnelle" (Campbell, 1975; Struening et Guttentag, 1975). Les performances de chacun des groupes ont été évalués par des pré-tests et réévalués à des post-tests. Il faut noter, qu'étant donné la particularité du projet-pilote, nul ne savait à l'avance les sujets qui fréquenteraient le centre d'aide. Ainsi tous les sujets de l'école ont subi les pré-tests. Vers la fin d'avril, après avoir procédé à l'identification des sujets qui ont fréquenté le centre d'aide, on va extraire en un premier temps les pré-tests de ces sujets; on va les statifier, selon qu'ils sont classés dans les groupes réguliers, d'adaptation ou d'appoint.

*Ces sujets formeront le groupe expérimental. En un deuxième temps, on va extraire au hasard * un nombre équivalent de sujets qui n'ont pas fréquenté le centre d'aide; et cette extraction se fera selon un nombre égal de sujets et selon une répartition identique dans les différentes classes d'appoint, de réadaptation ou régulières. Ces derniers sujets formeront le groupe témoin car ils n'auront pas fréquenté le centre d'aide (la fréquentation étant l'expérimentation).*

Il sera alors possible de vérifier si l'expérimentation avait provoqué l'effet désiré en comparant les performances des groupes expérimentaux avec celles du groupe témoin.

Quant aux sujets du groupe expérimental qui auront vécu une expérience de groupe particulière, il y aura lieu (si le nombre de sujets est suffisamment élevé pour permettre une utilisation satisfaisante des traitements statistiques appropriés) de comparer leur performance avec celle des autres sujets du groupe expérimental (i.e. ceux qui auront passé par le centre d'aide) et avec celle des sujets du groupe témoin; il y aurait lieu également de comparer la performance des sujets des groupes expérimentaux entre eux.

Ainsi dans les cas d'interventions spécifiques (différentes) de groupe ou individuelles, il est possible d'identifier, outre le groupe expérimental global, plusieurs sous-groupes expérimentaux.

Mais globalement, le ou les schéma (s) expérimental(aux) de la recherche aurait(ent) donc la structure suivante:

	GROUPE EXPERIMENTAL	GROUPE-TEMOIN
Pré-test	X	X
Traitement	Traitement	Pas de traitement
Post-test	X	X

4.6.a.4.1.2 *Modèle pré-test, post-test sans groupe-témoin*

Dans ce modèle, la population du Pavillon St-Louis, soit 1,044 étudiants, ont été évalués à un pré-test au début de l'année scolaire, et seront réévalués à un post-test à la fin de cette même année scolaire.

* *la théorie du hasard jouit d'une très haute crédibilité chez les chercheurs et les statisticiens. (Kirk, 1968; Selltiz et autres, 1977)*

Le modèle classé comme 2e modèle pré-expérimental selon la nomenclature de Campbell et Stanley (1966) aura la structure suivante:

$$O_1 \quad X \quad O_2$$

Dans ce schéma, O_1 signifie la première observation ou le pré-test; O_2 signifie la seconde observation ou le post-test; X signifie l'expérimentation.

4.6.a.4.2 Population-échantillon

Pour le premier schéma expérimental utilisé, la population est l'ensemble des étudiants du Pavillon St-Louis et les résultats, pourraient à la limite, et sous réserve, s'extrapoler à toute population scolaire similaire de la région 03 ou une autre région analogue dans la province.

L'échantillon constituerait près de 20% de la population (sujets qui ont passé par le centre d'aide). Le groupe contrôle serait constitué d'un nombre égal réparti au hasard, après avoir subi une stratification a priori selon le classement des étudiants (secteur régulier, d'appoint et d'adaptation).

Dans le deuxième schéma pré-expérimental, l'échantillon et la population se confondent.

4.6.a.4.3 Instruments: évaluation du produit

Le choix d'instruments est apparu complexe pour trois raisons principales: la rareté des tests francophones pertinents et un degré de difficulté trop élevé pour les classes autres que régulières. A ces deux aspects, s'ajoutent la complexité inhérente à tout choix d'instruments de mesure pour fins d'évaluation d'une innovation ou d'un projet-pilote. Les propos de Nunnally (1975) illustrent cette complexité.

" Il ne peut y avoir d'instruments existants très pertinents pour évaluer un programme novateur étant donné précisément la nature de l'innovation elle-même... il faut donc construire un instrument en même temps que la conception du programme..." (Nunnally 1975, p. 102,103)

Etant donné que la situation ne permettait pas la construction d'un instrument psychométrique ayant des calculs de validité et de fidélité avec des indices acceptables, on a procédé aux choix de quatre instruments. Ce choix en fut plutôt un de déduction parmi une liste plus ou moins intéressante et surtout plus ou moins adaptée ou pertinente.

Pour les hypothèses a et g qui peuvent se subdiviser en 15 sous-hypothèses, (1 hypothèse pour chacun des 14 facteurs, plus une hypothèse pour l'ensemble), l'instrument utilisé est le "Questionnaire de personnalité destiné aux étudiants des écoles secondaires" (Q.P.E.S.) de Cattell et Cattell. Cet instrument fait l'objet de l'annexe XI. Le choix de ce test fut dicté par des considérations d'ordre pratique et théorique. Le Q.P.E.S. est un des rares instruments de langue française adapté pour la population du projet et dont les normes étaient établies pour la Régionale Chauveau par deux conseillers d'orientation, Réal Dufour et Marc Fournier. Ce test vérifie 14 facteurs de personnalité. Le dossier psychométrique de ce test ainsi que l'identification des facteurs mesurés font l'objet de l'annexe XII.

Pour vérifier les hypothèses d et e, on a voulu utiliser l'"Inventaire Minnesota des Opinions de l'Enseignant" de Cook, Leeds et Callis, traduit par Chevrier. Ce test fait l'objet de l'annexe XIII. Le choix de ce test fut dicté par ses indices acceptables de validité et de fidélité. De plus, il s'avérait être une mesure indirecte de la satisfaction des professeurs vis-à-vis leurs activités professionnelles ainsi que du type d'interrelation entretenue avec les étudiants. Le dossier psychométrique de ce test fait l'objet de l'annexe XIV.

Pour vérifier les hypothèses b et h, on a choisi l'"échelle d'Attitude vis-à-vis des études" de Rousseau. Ce test, repris en annexe XV, mesure le degré de motivation à l'étude. Le dossier psychométrique de cet instrument de mesure fait l'objet de l'annexe XVI.

Pour vérifier les hypothèses c et f, on utilisera les notes scolaires des deux années antérieures (1977-78-, 1978-79) avec l'année en cours.

De plus, le "Herman High School Behavior Rating Scale" de Spinack et Swift, traduit par Loranger M. voudrait être utilisé lors de la première fois où le professeur réfère l'étudiant au centre d'aide et à la fin de l'année scolaire. Ce test, repris en annexe XVII en est un d'observation des comportements de l'étudiant en classe; son dossier psychométrique fait d'ailleurs l'objet de l'annexe XVIII.

4.6.a.4.4 *Administration des instruments.*

Ces instruments furent administrés au début de l'année scolaire 1979-80. Pour la passation des tests (Q.P.E.S. et A.E.), dans le secteur régulier, on a fait appel à la collaboration des professeurs alors que pour le secteur d'adaptation scolaire, on a ajouté une équipe de 3 personnes.

Les directives du test furent enregistrées sur cassette afin de maximiser la standardisation des conditions de passation des tests. Grâce à la précieuse collaboration de la direction, l'horaire des tests fut le matin pour l'ensemble des sujets.

Pour la passation des tests auprès des professeurs, soit le O.E. et la perception des besoins des MSA, on a demandé lors d'une réunion pédagogique, leur collaboration. On a informé les professeurs qu'ils recevraient ultérieurement par courrier les tests ainsi que les directives; on a fait parvenir la semaine suivante le matériel nécessaire accompagné d'une lettre. De plus, un rappel a été envoyé à la fin de novembre.

4.6.a.4.5 *Correction des tests.*

Le Q.P.E.S. sera corrigé par informatique ainsi que le A.E. Les autres instruments seront corrigés manuellement.

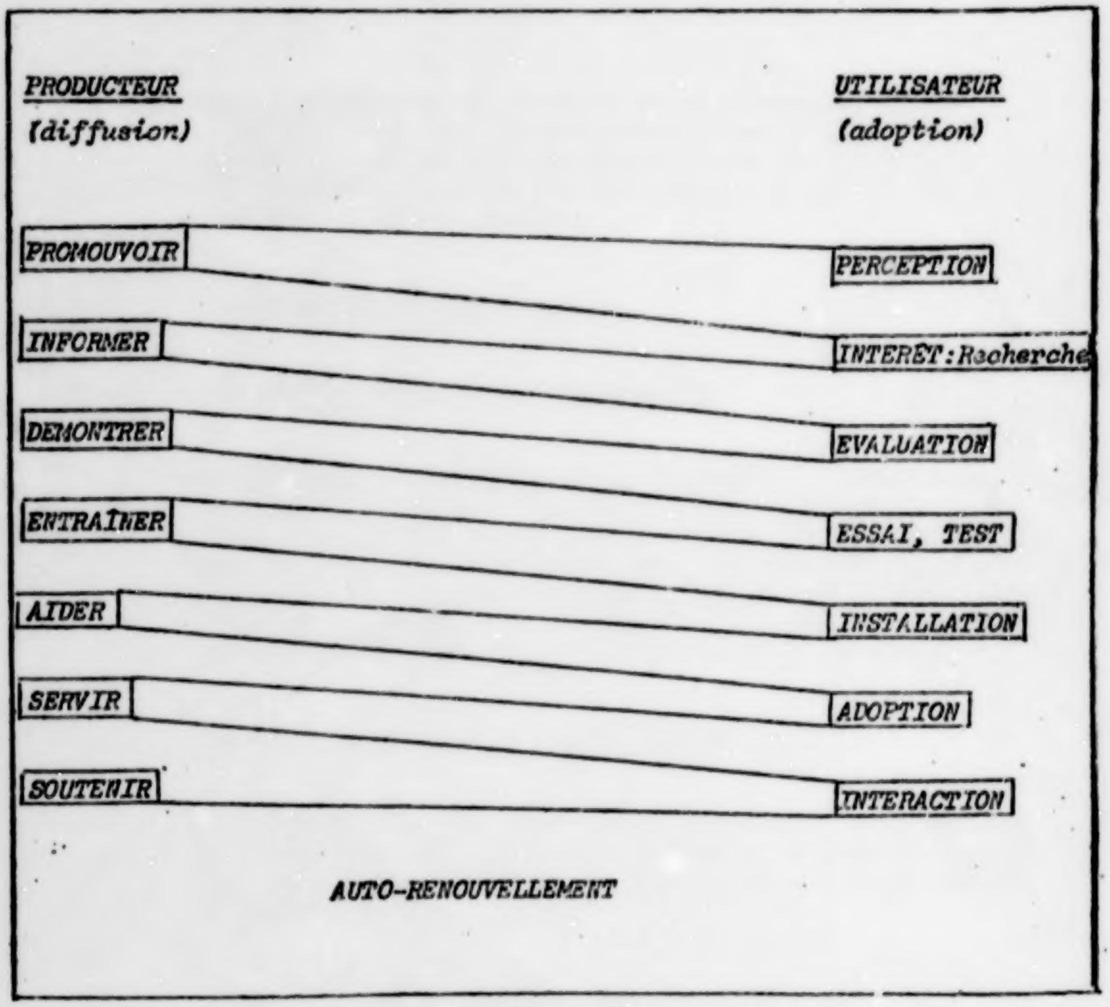
4.6.a.5 *Instrument: étude de la dissémination du projet.*

L'instrument utilisé sera un modèle de dissémination qui servira de guide de discussion de cet aspect lors de réunions ultérieures du comité "ad hoc" portant spécifiquement sur les conditions optimales de la dissémination du projet.

Ainsi, pour être en mesure de déterminer les conditions pertinentes optimales de la dissémination du projet-pilote, il serait tout d'abord souhaitable d'indiquer le modèle de dissémination qu'entend suivre l'équipe de recherche. Parmi les cinq modèles de dissémination identifiés par Davis et Salasin (1975), le modèle de Havelock (1970), intitulé "The Research, Development and Diffusion model" semble le plus approprié dans le cas présent. Selon ce modèle, les phases à suivre lors d'une diffusion d'une innovation sont les suivantes (il faut toutefois souligner que le modèle tient compte simultanément de la relation entre le "Producteur de l'innovation" et l'"Utilisateur de cette même innovation".

MODELE DE DISSEMINATION

TABLEAU:



4.6.b. *Méthode d'analyse des données recueillies*

Les traitements statistiques relatifs à l'évaluation du produit seront (pour le schéma expérimental pré-test, post-test avec groupe-témoin) surtout des analyses de covariance précédées selon le cas par des tests "T", les traitements relatifs au schéma pré-expérimental pré-test, post-test sans groupe-témoin seront essentiellement des test "T".

Ces traitements ont été choisis à l'aide du document d'Andrews et Al. (1978).

Pour l'évaluation du contexte et du processus, la méthode d'analyse des données recueillies est la compilation du sondage avec des statistiques descriptives et une analyse de contenu des discussions du comité "ad hoc" portant sur divers aspects.

4.6.c. *Présentation des résultats*

4.6.c.1. *Résultats: évaluation contextuelle*

Les résultats relatifs à cette évaluation peuvent se subdiviser en trois parties. Il y a ceux relatifs au questionnaire portant sur la perception des besoins des M.S.A. par les professionnels enseignants et non-enseignants de l'école. Il y a ceux relatifs au questionnaire "Tes idées comptent". Il y a ceux relatifs aux rencontres formelles et informelles avec les diverses instances du milieu.

Résultats: Perception des besoins des M.S.A.

En un premier temps, on donne la description et l'analyse des résultats; en un deuxième temps, on en fait l'interprétation en termes d'indice du contexte social où se déroule l'expérimentation.

Description et analyse des résultats P.B.M.S.A.

Les répondants sont au nombre de 13 dont 7 professionnels enseignants et 6 professionnels non-enseignants. Le % de répondants correspond à environ 15%; ce pourcentage, tout en

étant peu représentatif des professionnels du Pavillon St-Louis, correspond à un pourcentage respectable lors des enquêtes par courrier. Les résultats détaillés sont présentés au tableau II.

Dans ce tableau on remarque que les besoins des M.S.A. intravertis et extravertis sont parfois perçus d'une façon similaire et parfois d'une façon différente. Et lorsque ces perceptions sont différentes, elles vont toujours dans le sens que les besoins des M.S.A. extravertis semblent plus forts, plus intenses que ceux des M.S.A. intravertis.

On a repris cette différence en pourcentage dans le tableau III.

TABLEAU II - BESOINS DES M.S.A. INTRAVERTIS - EXTRAVERTIS (moyenne)

BESOINS	INTRA.	EXTRA.
BESOIN D'AUTONOMIE (global)	3.4	6.0
- Activités	3.6	5.4
- Prouver son indépendance	3.1	5.7
- Vivre des situations nouvelles	3.0	6.6
- De s'affirmer	3.1	6.6
- Acquérir plus de confiance en soi	4.3	5.0
BESOIN DE RELATIONS INTERPERSONNELLES (global)	4.6	5.3
- Milieu adapté à son âge	5.3	5.1
- S'adapter à un nouveau milieu de vie	3.3	5.4
- De se situer par rapport à son milieu de vie	3.8	5.5
- Le milieu familial dose ses attentes vis-à-vis l'enfant	3.6	5.4
- De se sentir intégré positivement dans le milieu scolaire	5.2	5.0
- D'appartenance à son groupe	4.5	5.0
- De se situer par rapport aux pairs	4.4	5.5
- De se situer par rapport au milieu	4.5	5.7
- De dialogue et besoin d'être écouté	5.1	5.5
- De se sentir appuyé par ses parents dans son cheminement scolaire	5.9	5.1
BESOIN D'IDENTITE PERSONNELLE (global)	5.1	5.9
- D'identification	4.8	5.6
- De sécurité et de stabilité	5.7	5.9
- De se sentir valorisé dans des apprentissages pratiques	5.6	5.8
- D'être accepté malgré ses échecs scolaires	5.3	5.9
- D'être valorisé	5.4	6.2
- D'être évolué et de se connaître	4.1	5.2
- De se sentir bien dans sa peau	5.0	7.0
BESOIN DU DEVELOPPEMENT VOCATIONNEL (global)	3.6	5.3
- De connaître l'utilité et les conséquences des cours suivis	4.1	5.7
- De connaître l'utilité des matières scolaires	3.7	6.0
- D'exprimer des choix de carrières fantaisistes	3.5	5.0
- De planifier son avenir	3.6	4.4
- De spécifier un choix professionnel	3.3	5.3

TABLEAU III

DIFFERENCE ENTRE LES BESOINS DES M.S.A. INTRAVERTIS ET DES M.S.A. EXTRAVERTIS EN %

BESOINS (groupes de ...)	Intra.	Extra.	Différence
- Besoin d'autonomie	48	86	37
- Besoin de relations interpersonnelles	66	76	10
- Besoin d'identité personnelle	73	84	11
- Besoin de développement vocationnel	51	76	25

Ainsi, on se rend compte, à la lecture de ce tableau, que les résultats relatifs aux besoins d'autonomie et de développement vocationnel ont des différences respectives de 37 à 25% entre ceux attribués aux M.S.A. intravertis et extravertis. Par contre, les résultats relatifs aux besoins de relations interpersonnelles et d'identité personnelle ont des différences beaucoup moins grandes entre ceux des M.S.A. intravertis et extravertis: ces différences respectives sont de 10 et 11%.

Pour mieux situer cette différence entre les besoins des deux types de M.S.A., on indique les autres besoins rajoutés par les répondants au questionnaire. Ces besoins supplémentaires sont énumérés en annexe XIX. Ainsi, parmi les besoins suggérés, 2 entraient dans la catégorie I (besoin d'autonomie), 5 entraient dans la catégorie II(besoin de relations interpersonnelles), 9 entraient dans la catégorie III (besoin d'identité) et aucun dans la catégorie IV. Parmi les autres besoins suggérés des M.S.A, extravertis, 4 entraient dans la catégorie I, 3 dans la catégorie II, 5 dans III et 1 dans IV.

Ces besoins rajoutés accentuent la différence en regard des besoins d'autonomie et de développement vocationnel. Ils diminuent légèrement la différence en regard des besoins de relations interpersonnelles et d'identité personnelle.

Ainsi, on pourrait conclure, en tenant compte des limites de l'instrument, que les besoins des M.S.A. extravertis sont perçus comme étant plus intenses, plus accentués et plus évidents et ce, surtout en ce qui a trait aux besoins d'autonomie et de développement vocationnel, suivis de loin par les besoins de relations interpersonnelles. Quant aux besoins d'identité personnelle, tout en les percevant d'une façon plus intense pour les M.S.A extravertis, il sont presque égaux.

Quant aux définitions des M.S.A., elles les décrivaient, comme il fallait s'y attendre, en des termes dénotant l'absence de certaines caractéristiques des gens "normaux" et beaucoup moins en termes décrivant les M.S.A. par rapport à eux-mêmes sans égard nécessairement aux gens dits "normaux". Ces définitions font l'objet de l'annexe XXI.

Parmi les commentaires relatifs au questionnaire, plusieurs prenaient soin de spécifier que c'était leur perception des M.S.A. et non pas la perception des besoins des M.S.A. par les M.S.A. eux-mêmes. Cette attitude est très respectueuse des M.S.A. mais le questionnaire visait précisément à recueillir la perception des M.S.A. par les professionnels oeuvrant auprès d'eux et non l'inverse. Car cette perception pouvait constituer une caractéristique du contexte dans lequel se déroule le projet-pilote.

On relate en annexe XX, un commentaire du conseiller d'orientation qui illustre d'une part le commentaire général relevé plus haut et qui ajoute, d'autre part, un avertissement au relativisme des interventions auprès de cette population.

Interprétation des résultats en terme d'indice du contexte social.

Le fait que les besoins des M.S.A. extravertis semblent être perçus par les professionnels du milieu comme étant plus intenses que ceux des M.S.A intravertis, est-ce là un indice que le milieu semble spontanément enclin à répondre aux besoins du premier type de M.S.A. en tout premier lieu? Est-ce que le milieu semble alors percevoir que la priorité ou l'urgence des interventions doivent être accolées aux M.S.A. extravertis?

Quant à l'identification des besoins qui ont des différences notables entre les deux types de M.S.A., il y a les besoins d'autonomie et les besoins de développement vocationnel. Par ces résultats, peut-on en déduire que le milieu semble percevoir effectivement que ces besoins sont plus élevés chez les M.S.A extravertis? Ou n'est-ce dû qu'aux limites du questionnaire lui-même? Mais quoiqu'il en soit, si on postule que les réponses obtenues ne sont pas dues aux erreurs du questionnaire, peut-on croire que le milieu devrait plutôt percevoir l'inverse pour vraiment comprendre les M.S.A. intravertis? En effet, si l'on se reporte aux définitions des M.S.A. de Staats (mentionnées en rubrique 4.1.a), on se rappellera que les M.S.A. extravertis sont ceux qui dénotent des comportements qui interfèrent avec l'adaptation alors que les M.S.A. intravertis sont ceux qui dénotent une absence de comportements nécessaires à l'adaptation.

Ainsi, partant de cette définition, peut-on croire que les M.S.A. intravertis ressentent (au contraire de la perception des répondants du questionnaire) davantage des besoins d'autonomie et de développement vocationnel en les comparant aux M.S.A. extravertis? En effet, si ces derniers ne semblent même pas ressentir ce double besoin, cela ne signifie-t-il pas plutôt qu'ils dénoteraient ce double besoin d'une façon deux fois plus intense? un besoin "au carré"? c'est-à-dire, en plus de devoir ressentir ces besoins tout comme les M.S.A extravertis, les M.S.A intravertis auraient un urgent besoin de ressentir ces besoins? Car, l'"absence" de ces deux besoins signifierait que les interventions, en terme d'intégration scolaire, doivent d'abord commencer par faire ressentir ces besoins pour qu'ils deviennent des motifs de survie et d'adaptation avant même qu'il y ait des interventions mises sur pied pour répondre à ces besoins.

Quoiqu'il en soit, la situation des deux types de M.S.A. est complexe. Et, de plus, il est évident que les M.S.A. extravertis présentent des manifestations dérangeant parfois toute une collectivité. Rien de surprenant alors, que les besoins de ces derniers semblent plus criants que les besoins des M.S.A. intravertis. Rien de surprenant non plus, dans une situation de restriction budgétaire, qu'un milieu puisse sembler percevoir comme prioritaires des interventions s'adressant d'abord aux M.S.A. extravertis... afin d'obtenir un certain ordre qui permette à tous (y compris les M.S.A. intravertis) d'être mieux en mesure d'être respectés tant dans ses actions que dans ses réflexions.

Le commentaire relatif à l'apparente différenciation des intensités des besoins des deux types de M.S.A. ne se voulait qu'une suggestion de piste de discussion permettant de mieux mettre en lumière l'évidence des besoins des M.S.A. intravertis en comparaison avec ceux des M.S.A. extravertis. Mais qu'il soit permis de souligner, en terminant ce commentaire, que les besoins des M.S.A. extravertis sont évidemment très cruciaux et que le défi à relever, en terme d'innovation d'intervention visant l'intégration scolaire, est tout aussi délicat et urgent. En effet, on a expliqué, que dans le cas des M.S.A. intravertis, il faut mettre sur pied des interventions susceptibles d'éveiller un besoin avant de démarrer des interventions visant à satisfaire ces mêmes besoins provoquant l'adaptation des comportements inexistants nécessaires à leur adaptation et à leur survie.

Dans le cas des M.S.A. extravertis, il faut par contre mettre sur pied des interventions susceptibles d'éliminer un comportement interférant avec l'adaptation avant de démarrer des interventions visant à faire découvrir et adopter à l'enfant un nouveau comportement nécessaire à son adaptation et à sa survie. On se réfère ici au principe de la compétition behaviorale expliqué en rubrique 4.1 et à la définition de Staats (1975) citée dans les paragraphes précédents.

Quant aux définitions des M.S.A. qui semblent être décrites par les professionnels du Pavillon St-Louis en des termes dénotant l'absence de certaines caractéristiques de gens "normaux" et non pas la présence de caractéristiques spécifiques à eux-mêmes, elles semblent correspondre, non pas seulement à l'ensemble du Pavillon St-Louis et même de la province de Québec, mais bien plutôt à l'ensemble de la littérature américaine et européenne pertinente. Ces définitions ne semblent donc pas être un indice du strict contexte social du Pavillon St-Louis.

Devant ce type de définition généralisée, on reprend ici les propos de Rhodes et Tracy (1975), qui, à prime abord, semblent faciles à rejeter mais qui, après un second regard, laissent perplexe. Le rédacteur du présent rapport cite ces propos, non pas seulement pour que le lecteur partage son état perplexe, mais pour que ces mêmes propos servent à alimenter certaines discussions fondamentales.

Les propos de Rhodes et Tracy semblent exprimer que la société se sent menacée par la présence de M.S.A. qui dérangent l'ordre établi et ne décrit ce phénomène qu'en termes de désavantages culturels.

"Une interprétation du phénomène de l'intervention est un postulat de convergence de menace (Becker, 1964; Szasz, 1970; Menninger, 1968; Platt, 1969; Kvarceus, 1959). Selon ce postulat, la collectivité converge certaines de ses craintes et de ses désordres collectifs sur la personne des membres distinctifs qui diffèrent d'une façon ou d'une autre, du prototype du groupe" (Rhodes et Tracy, 1977, Vol. 2, p. 38).

"Les métaphores données aux soins à donner telles la retardation, la maladie mentale, la déviance, la délinquance et la criminalité; tous des termes dénotant un désavantage culturel (Szasz, 1970; Scott, 1968; Mercer, 1970; Menninger, 1968; Kvaraceus, 1959). La base théorique de cette attaque par les auteurs est que ces termes sont des projections psychologiques, des étiquettes arbitraires de conservation de son identité propre et de celle de la collectivité" (Rhodes et Tracy, 1977, vol. 2, p. 61).

Résultats: "Tes idées comptent"(1)*

En un premier temps, on donne la description et l'analyse des résultats; en un deuxième temps, on en fait l'interprétation en termes d'indice du contexte social où se déroule l'expérimentation.

Description et analyse des résultats(2)*

Ce questionnaire se subdivise en 3 parties: le jeune à l'école (comment il s'y sent); ses relations interpersonnelles (sa perception sociale); sa propre perception de lui-même (comment il se perçoit en tant qu'individu et de quelle façon il a conscience de ce qu'il ressent de ses réactions). Ce questionnaire

**(1) texte rédigé en collaboration avec la psychoéducatrice*

**(2) compilation des résultats et interprétation effectuées par Suzanne Boivin, psychoéducatrice*

donne en fait une appréciation sommaire du fonctionnement du jeune et est plus un outil qu'un instrument de mesure et d'évaluation. Voici, de façon synthétique, ce que le questionnaire donne comme aperçu général des jeunes rencontrés.

Cinquante-huit questionnaires ont été complétés mais pas d'une façon toujours exhaustive.

<u>1ère partie (5 questions)</u>

A la 1ère partie, cinq questions font référence à l'école.

1 a. Aimes-tu l'école?

Sur cinquante-quatre réponses obtenues, vingt-deux étudiants déclarent aimer l'école soit parce qu'ils ont des amis présents, parce que cela est un plus grand gage d'obtention d'un emploi ou parce qu'ils apprennent plusieurs choses. Seize étudiants déclarent aimer plus ou moins l'école. Ils aiment les professeurs mais se plaignent d'un surplus de travail; ils aiment leurs compagnons(es) de classe mais n'aiment pas leurs professeurs; ils se disent heureux d'apprendre mais affirment qu'ils manquent de temps entre les cours et qu'ils sont trop pressés. Seize ont répondu qu'ils n'aiment pas l'école: ils déclarent ne pas aimer ni les professeurs, ni les matières scolaires ni la trop grande quantité de travail demandée.

<u>Ecole</u>

1 b. Que viens-tu chercher à l'école?

Sur cinquante-trois réponses obtenues, trente-quatre étudiants déclarent venir à l'école pour s'instruire et chercher des connaissances: quinze étudiants viennent à l'école parce qu'ils veulent avoir un métier plus tard et quatre y viennent chercher de l'éducation. La plupart des étudiants (53/58) ont conscience de la nécessité et de l'importance de l'école.

1 c. Aimes-tu mieux faire des exercices et des devoirs ou étudier tes leçons?

Sur cinquante-quatre réponses obtenues, vingt-six préfèrent étudier, seize préfèrent les exercices et les devoirs, huit déclarent aimer l'un pas plus que l'autre; enfin quatre n'aiment ni l'un ni l'autre.

1 d. *Comment voudrais-tu que soit l'école?*

Sur quarante-trois réponses obtenues, les opinions sont très diversifiées. Neuf étudiants souhaitent un climat plus amical; sept croient qu'il n'y a rien à changer; six souhaitent une moins grande somme de travail; cinq voudraient qu'elle soit plus pratique; trois jugent le rythme scolaire trop rapide; deux souhaitent un degré de compréhension plus élevé chez les professeurs; trois voudraient que les adultes aient davantage confiance en eux alors que quatre autres déclarent que cela n'a pas d'importance. Des constantes peuvent être tirées de ces réponses; quatorze étudiants s'attachent au côté humain de l'école, aux relations qui s'y établissent; alors que douze d'entre eux s'attachent au côté technique.

1 e. *Que pensent tes parents de l'école?*

Sur quarante-quatre réponses obtenues, trente-huit connaissent l'opinion de leurs parents alors que six ne le savent pas. Vingt-deux déclarent que leurs parents considèrent que l'instruction est nécessaire pour avoir un métier plus tard; huit disent que l'école est quelque choses de bien; deux affirment que leurs parents ne considèrent pas l'école comme étant importante; un déclare que ses parents jugent l'école comme étant trop sévère; un déclare que ses parents croient que l'école remplace le foyer. En majorité, les étudiants (trente-et-un) croient que leurs parents sont favorables à l'école et y attachent de l'importance.

Relations interpersonnelles

2 a. *Avec quelle sorte de professeurs t'entends-tu le mieux?*

Sur trente-et-une réponses obtenues, neuf préfèrent des professeurs qui les comprennent et les écoutent; quatre s'entendent mieux avec ceux qui sont gais et ont le sens de l'humour; quatre préfèrent ceux qui ne crient pas; deux s'entendent mieux avec ceux qui sont calmes; deux préfèrent ceux qui donnent peu de travail; deux préfèrent ceux qui sont justes.

2 b. *Qu'est-ce que tu admires le plus chez une femme? (ses qualités)*

Sur quarante-six réponses obtenues, vingt-deux font ressortir la gentillesse comme étant une qualité importante; sept recherchent la compréhension; quatre, la patience et deux l'intelligence; trente-cinq admirent des qualités intérieures alors que onze d'entre eux s'arrêtent à des qualités superficielles.

2 c. *Qu'est-ce que tu admires le plus chez un homme? (ses qualités)*

Sur quarante-trois réponses obtenues, quatorze indiquent la gentillesse, six l'ardeur au travail, six la compréhension et six la force; quatre étudiants admirent la bonté, trois la beauté, deux le sens de l'humour et deux la non-arrogance. En somme, trente-quatre étudiants admirent les hommes pour diverses qualités se rapportant au caractère alors que neuf autres considèrent la beauté et la force comme des qualités très importantes.

2 d. *A qui ressembles-tu le plus?*

Sur quarante-neuf réponses obtenues, dix-neuf déclarent ressembler à leur père, onze à leur mère, six à un frère ou à une soeur, quatre à eux-mêmes, deux à un oncle ou une tante, deux à un héros, un à un cousin, deux ne le savent pas; enfin deux déclarent ressembler à un "bon à rien". En somme, trente étudiants s'identifient à leurs parents; neuf à de la parenté immédiate.

2 e. *As-tu plusieurs amis à l'école? Ailleurs?*

Sur cinquante-cinq réponses obtenues en ce qui regarde l'école, quarante-six déclarent avoir plusieurs amis; quatre n'en ont pas, deux pas beaucoup et un n'en a pas. Sur cinquante-cinq réponses obtenues en ce qui regarde "ailleurs" qu'à l'école, quarante-six déclarent avoir plusieurs amis, quatre en ont assez, deux pas beaucoup et un n'en a pas.

2 f. *Quels sont les gens que tu n'aimes pas? Comment sont-ils?*

Sur quarante-six réponses obtenues, trente-et-un déclarent ne pas aimer les "batailleurs" et les arrogants; six n'aiment pas les gens "bêtes"; cinq détestent les "chialeux" et quatre n'aiment pas ceux qui jouent des tours.

2 g. *Selon toi, qu'est-ce que qu'un adulte? Comment le vois-tu?*

Sur quarante réponses obtenues, neuf définissent l'adulte comme étant une personne compréhensive; neuf comme une personne qui prend ses responsabilités; sept comme quelqu'un de grand; six comme un travailleur; quatre comme un sage; cinq comme quelqu'un qui ne comprend pas les jeunes. Vingt-huit étudiants voient l'adulte comme étant autonome et responsable; neuf n'ont utilisé comme seul critère, la grandeur.

Toi

3 a. Aimes-tu mieux travailler de tes mains (bricolage, mécanique, couture, menuiserie, cuisine) ou lire et écouter la télévision?

Sur cinquante-trois réponses obtenues, quarante-quatre déclarent préférer travailler de leurs mains; trois préfèrent lire et écouter la télévision; six n'ont pu choisir.

3 b. Quels sont tes passe-temps?

Sur quarante-neuf réponses obtenues, vingt-et-un pratiquent des sports, quatorze font des travaux manuels, dix s'occupent à lire, dessiner ou regarder la télévision; quatre s'adonnent à des jeux de société.

3 c. Devant les évènements, est-ce que tu réagis avec violence ou bien prends-tu les choses comme elles viennent?

Sur quarante-sept réponses obtenues, vingt-deux déclarent "prendre les choses comme elles viennent"; seize réagissent avec violence; neuf sont moins catégoriques et déclarent agir différemment dépendamment de la situation.

3 d. Qu'est-ce que tu fais quand tu te sens triste et abattu?

Sur quarante-cinq réponses obtenues, seize étudiants déclarent se retirer préférant être seul; dix disent démissionner et tout laisser tomber; six préfèrent aller rencontrer des amis; quatre préfèrent aller se promener; quatre disent écouter la télévision ou lire; trois étudiants se choquent; deux se remettent au travail.

3 e. Comment le montres-tu quand tu es heureux?

Sur quarante-cinq réponses obtenues, vingt disent rire, quatorze vont jouer, s'amuser; sept déclarent travailler mieux et quatre avouent s'énerver.

3 f. Qu'est-ce qui arrive quand tu es à l'envers?

Sur trente-six réponses obtenues, douze disent que tout va mal, neuf se fâchent; neuf démissionnent; quatre s'énervent et deux ne le savent pas.

3 g. Es-tu de ceux qui font des plans pour l'avenir ou de ceux qui prennent la vie comme elle vient?

Sur quarante-six réponses obtenues, dix-huit disent faire des plans d'avenir, seize prennent la vie comme elle vient et douze ont une idée du métier qui les intéresse.

Analyse sommaire et interprétation *

Les questions qui n'impliquent pas un "décodage" des sentiments ont un plus grand nombre de réponses (1a-b et c; 2e; 3a). On peut supposer que les jeunes ont de la difficulté à traduire ce qu'ils ressentent. Les questions portant sur les relations interpersonnelles (partie 2) ont été celles qui ont reçu en général, le moins de réponses. Il semble donc que les jeunes référés ont, pour la plupart, de la difficulté à traduire ce qu'ils ressentent et à conceptualiser leurs sentiments.

Les jeunes rencontrés en entrevue, pour la majorité aiment plus ou moins ou pas du tout l'école (1 a). Ils y viennent parce qu'il leur faut des connaissances (1 b) et n'aiment pas pour la plupart faire des travaux (1 c). La majorité d'entre eux voient des lacunes dans l'école telle qu'elle est, soit au plan humain ou technique (1 d). Ils savent, pour la plupart, que leurs parents attachent de l'importance à l'école 1 e). Un certain idéal face au professeur existe (2 a). Les qualités morales, autant pour les hommes que pour les femmes, sont celles que les jeunes admirent (2 b-c). La plupart de ces étudiants ont une certaine identification parentale (2d). Les jeunes ont presque tous autant d'amis à l'école qu'ailleurs (2 e). Ces étudiants détestent majoritairement les gens arrogants et batailleurs (2 f). Leur définition de l'adulte est plus ou moins complète (2 g). Ils sont davantage attirés par le côté pratique des choses (3 a). La grande majorité de ces jeunes pratiquent des sports et exécutent des travaux manuels (3 b). Autant certains disent réagir promptement aux évènements qui se présentent, autant disent les subir (3 c). La plupart d'entre eux avouent que leur humeur a un effet direct sur leur comportement (3 d-e-f). Une grande partie de ces étudiants font des plans d'avenir (3 g).

Voilà, de façon sommaire, le type de jeune référé au service. Un profil général peut ainsi temporairement se tracer. Par contre, à partir de l'analyse individuelle des questionnaires, des profils individuels peuvent être précisés.

Résultats des rencontres: diverses instances

La description et l'analyse de ces résultats en regard d'indices du contexte social dans lequel se déroule le projet-pilote constituent le contenu de la rubrique 5.

* texte de Suzanne Boivin, psychoéducatrice.

4.6.c.2. *Résultats: évaluation de l'"input"*

Les différentes rencontres de réflexion, de discussion, les lectures et les rédactions (en plusieurs versions) de textes relatifs au cadre conceptuel et à la spécification des approches éducatives voient leurs résultats dans le texte écrit en rubrique 4.1.g.

Si l'on compare des textes officiels du printemps 1976 en ce qui a trait aux approches éducatives et ceux du rapport d'étape, on se rend compte que cette étape a franchi des pas de géant. Un des facteurs primordiaux de l'ampleur de ce travail réside évidemment dans l'engagement des deux intervenants essentiels à l'automne 1979 (psychoéducatrice en avril 1979 et ortho-pédagogue en novembre 1979).

Il est évident que la spécificité des approches éducatives gagneraient à être encore davantage raffinées allant même jusqu'à un travail de validation du contenu. L'équipe d'intervenants veut poursuivre le travail amorcé en ce sens. Quant à la réalisation des différentes étapes relatives à la validation du contenu, elle demeure un souhait idéal.

Quoiqu'il en soit, il faut noter que dans le domaine de l'éducation psychologique (i.e. toute forme d'approches éducatives en milieu scolaire), il est maintenant reconnu que les interventions sont beaucoup plus efficaces et les apprentissages beaucoup plus permanents si ces interventions sont conçues ou prises en charge par le milieu.

Ainsi, on peut toujours prétendre que la rigueur scientifique et la spécificité des approches éducatives pourraient être mieux définies, mais on croit qu'au-delà d'une validité irréprochable du contenu des interventions, il y a la réalité pré-citée.

Ainsi, étant donné que les approches éducatives sont conçues et prises en charge par le milieu même où s'expérimente le projet-pilote, il y a assurance d'une plus grande efficacité et permanence des apprentissages pouvant compenser facilement pour une validité acceptable mais non idéale des approches éducatives faisant partie de l'"input" de l'expérimentation du projet-pilote.

4.6.c.3 *Résultats: évaluation du processus*

Les résultats relatifs à cette évaluation peuvent substantiellement se diviser en deux parties. Il y a ceux relatifs aux réunions du comité "ad hoc" portant sur l'évaluation du projet. Il y a ceux relatifs au sondage de Lapointe & Alain auprès de l'ensemble des professeurs.

Résultats: réunions du comité "ad hoc"

Les discussions relatives à cet aspect lors des réunions du comité "ad hoc" peuvent se résumer comme suit:

Le comité "ad hoc" juge que des effets positifs découlant du centre d'aide ont déjà été observés. On peut référer ici aux textes des différents membres de l'équipe dans l'évaluation qualitative.

Résultats: Sondage auprès des professeurs

En un premier temps, on donne la description et l'analyse des résultats; en un deuxième temps, on en fait l'interprétation en termes d'indice du déroulement de l'expérimentation et de suggestions de modifications pouvant améliorer dans l'immédiat le processus de l'expérimentation.

*Description et analyse des résultats du sondage**

Le sondage mené auprès des professeurs a été conçu par Solange Lapointe et Emilien Alain, et a été administré à la fin de novembre 1979. Il y a eu quarante-deux réponses sur une possibilité de soixante-seize. Le tableau IV donne le détail des réponses.

** La compilation de ce sondage a été exécuté par Solange Lapointe, principale adjointe à la direction et membre du comité "ad hoc".*

TABLEAU IV : Résultats - Sondage du "projet-pilote"

QUESTIONS	RÉPONSES Oui	Non	Abstention
1- Jugez-vous ce projet-pilote utile?	42		
2- Vous manque-t-il de l'information sur le sujet?	21	20	1
3- Pensez-vous que ce projet peut vous venir en aide personnellement?	37	2	3
4- Croyez-vous que les élèves soient bien informés à ce sujet?	5	30	7
5- Avez-vous déjà rencontré l'orthopédagogue?	19	22	1
6- Avez-vous déjà rencontré la psycho-éducatrice?	35	6	1
7- Si vous avez déjà envoyé un élève, s'est-il amélioré?	15	8	19
8- L'étape de la "paperasse" et des tests étant terminée à toute fin pratique, avez-vous l'intention d'avoir recours à ces personnes ressources?	41	0	1
9- Si oui, êtes-vous d'accord pour aller rencontrer ces personnes au local 308?	41	1	
10- Le rôle des personnes ressources est-il clair pour vous?	24	15	3
11- Si la psychoéducatrice ou l'orthopédagogue vont observer en classe, cela vous dérangerait-il?	5	37	
12- Combien avez-vous d'élèves, par groupe, qui auraient besoin des services de ces personnes?	Tous ont répondu entre 2 et 10 par gr.		-
13- Saviez-vous que ces personnes sont des P.N.E. (professionnel-non-enseignant)?	38	3	1
14- Le processus de référence à ces personnes est-il adéquat?	16	17	9
15- Selon vous, le projet-pilote mérite-t-il d'être reconduit en 80-81?	40 (avec modification)		2

De plus, les répondants ont formulé des remarques qui sont les suivantes. Ces remarques sont autant de suggestions de recommandations relatives à la modification du projet-pilote. Ces remarques seront étudiées, une à une, par le comité "ad hoc" dans les plus brefs délais et y donneront suite dans la mesure du possible, et suivant un consensus de ce même comité. Ces remarques sont formulées au tableau V.

Il faut remarquer qu'une très grande majorité, pour ne pas dire la totalité (40 sur 42) recommandent la reconduction du projet-pilote et jugent le projet-pilote utile.

TABLEAU V : Remarques relatives au Projet-Pilote

No.	Remarques	Nombre de professeurs ayant fait la remarque (Max. 42)
1-	Rôle de l'ortho non satisfaisant pour le régulier	13
2-	Déplore le fait qu'il n'y ait pas de feedback des deux personnes ressources	5
3-	Plus d'informations	3
4-	Communication avec les parents	3
5-	Besoins: professionnels - enseignants	4
6-	Analyser l'élève et non le professeur	1
7	Liste d'élèves référés au service	1
8-	Processus de référence inadéquat	3
9-	Projet reconduit avec modification	40
	a) plus d'implication de leur part versus-étudiants	(2)
	b) manque de temps de la psychoéducatrice pour recevoir des élèves	(2)
10-	Prévention inexistante	2
11-	Envoyer l'élève à l'ortho d'abord car les problèmes de discipline sont dûs à un retard pédagogique souvent	1
12-	Service compliqué dans son fonctionnement	1

4.6.c.4. Résultats: évaluation du produit

Les résultats relatifs à cette évaluation peuvent se subdiviser en deux parties: Il y a ceux relatifs à l'analyse quantitative (1 test aux professeurs, deux tests aux étudiants; statistiques descriptives relatives aux taux d'absentéisme et d'expulsions et du nombre d'étudiants reçus au centre d'aide). Il y a ceux relatifs à l'analyse qualitative, i.e. la perception des résultats selon divers membres de l'équipe de recherche.

4.6.c.4.1. Analyse quantitative

4.6.c.4.1.a. Résultats aux tests Q.P.E.S. et A.E.

Les résultats aux tests O.E. pour les professeurs n'ont pu être analysés faute de réponse: les professeurs ont, pour des raisons sans doute justifiables omis, dans l'ensemble de répondre au test.

Quant aux tests Attitude à l'école (A.E.) et le questionnaire de personnalité pour les étudiants du secondaire (Q.P.E.S.), un commentaire est à signaler avant la présentation de leurs résultats.

Pour les groupes d'appoint et d'adaptation, il n'existe à peu près pas de tests adaptés à leurs capacités. On espère que le ministère de l'Education pourra, dans de brefs délais, pallier cette carence soit par un travail effectué directement par leurs spécialistes ou par le biais de subventions accordées à des chercheurs.

Ainsi on espère que les propos suivants qui sont exprimés dans le document du M.E.Q. (1978) verront leur réalisation bientôt.

"Le ministère aidera donc les commissions scolaires et les enseignants à adapter les programmes et les méthodes pédagogiques et préparera à leur intention des instruments de mesure plus appropriés" (M.E.Q. 1978, p. 19)".

Afin d'identifier notre groupe expérimental, nous avons déterminé qu'il serait composé de tous les étudiants qui ont fait appel au Centre d'Aide de l'école. Dans notre étude, cette participation

au Centre d'Aide correspond aux étudiants qui ont assisté aux sessions de groupe animées par le psychoéducateur et l'orthopédagogue car ces intervenants sont les ressources principales du Centre d'Aide. Ainsi, nous avons considéré que le traitement appliqué à ces étudiants se traduit en une intervention de groupe de 16 rencontres avec l'orthopédagogue et le psychoéducateur. Notre étude tentera donc d'établir s'il y a eu une différence importante chez ces étudiants entre septembre et juin puisque le traitement leur a été appliqué entre cette période et l'évaluation de cette différence sera faite à partir d'une comparaison avec les différences du groupe contrôle composé des étudiants qui n'ont rencontré aucun intervenant. Il faut préciser ici que les étudiants qui ont rencontré soit le conseiller d'orientation, le psychologue ou le travailleur social ne font partie ni du groupe expérimental, ni du groupe contrôle.

La comparaison des différences inter-groupes et intra-groupes a été évaluée sur 15 variables pour 754 sujets composant le groupe contrôle et 20 sujets composant le groupe expérimental. Le nombre total de l'échantillon était de 837 sujets.

Dans le tableau VII, on donne la composition du groupe expérimental.

Tableau VII. Composition du groupe expérimental

Niveau	*Nombre*
Sec. I (régulier)	*13*
Sec. II (régulier)	*1*
Appoint	*0*
Adaptation scolaire - allégé	*6*
Adaptation scolaire - travaux pratiques	*0*

Nous remarquons que le groupe expérimental est composé en majeure partie d'étudiants du secteur régulier et surtout de Sec. I. L'autre partie comprend des étudiants du secteur adaptation scolaire-allégé. Il n'y a pas d'étudiant des classes d'appoint et de l'adaptation scolaire - travaux pratiques.

Les tableaux VIII à XXI permettront de vérifier les hypothèses A et G qui se lisaient respectivement comme suit:

Hypothèse A: En tenant compte des différences initiales au pré-test, les sujets du groupe expérimental tendront vers un plus grand équilibre sur l'ensemble des facteurs du Q.P.E.S. et sur chacun de ces 14 facteurs en les comparant aux sujets du groupe-contrôle. (Cette hypothèse contient donc 15 sous-hypothèses).

Hypothèse G: Il y aura, au niveau de toute l'école, augmentation de l'équilibre relatif à l'ensemble des 14 facteurs de personnalité et de chacun des 14 facteurs de personnalité en comparant les résultats des sujets en pré et en post-test.

Tableau VIII. Facteur A.

Moyennes et écarts-types au pré-test.

Groupe	Moyenne	Ecart-type
Expérimental	9.53	2.63
Contrôle	9.21	3.03

Au niveau des moyennes, la différence entre les groupes est assez faible pour cette variable et nous remarquons que l'indice de variabilité est un peu plus élevé pour le groupe contrôle.

On peut dire que nos deux groupes se ressemblent sur cette variable avant le traitement: ils ont donc tendance à être ouverts, généreux et faciles à vivre.

Tableau IX. Facteur B.

Moyennes et écarts-types au pré-test.

Groupe	Moyenne	Ecart-type
Expérimental	5.35	1.84
Contrôle	5.82	1.70

La différence entre les moyennes est assez faible et l'écart-type est plus élevé pour le groupe expérimental. Ainsi, nos deux groupes se ressemblent sur cette variable avant le traitement; ils semblent donc posséder une capacité d'apprendre qui se situe dans la moyenne.

Tableau X. Facteur C.

Moyennes et écarts-types au pré-test.

Groupe	Moyenne	Ecart-type
Expérimental	9.47	2.55
Contrôle	9.79	2.55

Nous remarquons ici que nos deux groupes sont identiques; les moyennes sont presque les mêmes et les écarts-types sont égaux. Ainsi, nos deux groupes sont dans la moyenne en ce qui concerne la stabilité émotive.

Tableau XI. Facteur D .

Moyennes et écarts-types au pré-test.

Groupe	Moyenne	Ecart-type
Expérimental	9.47	2.85
Contrôle	9.22	2.79

Dans ce tableau, nos deux groupes semblent presque identiques sur ce facteur. Ils ont donc tendance à être ni trop flegmatiques, ni trop irritables; ils sont entre ces deux extrêmes.

Tableau XII Facteur E.

Moyennes et écarts-types au pré-test.

Groupe	Moyenne	Ecart-type
Expérimental	9.82	2.96
Contrôle	8.92	3.10

La moyenne du groupe expérimental apparaît plus élevée que celle du groupe contrôle. Quand aux écarts-types, ils ont presque la même valeur. Nos individus ont tendance à être indépendants, vifs et obstinés et ceci semble un peu plus élevé chez les étudiants du groupe expérimental.

Tableau XIII. Facteur F.

Moyennes et écarts-types au pré-test.

Groupe	Moyenne	Ecart-type
Expérimental	11.47	3.20
Contrôle	10.62	2.90

Il n'apparaît pas de différence élevée entre nos deux groupes pour cette variable. Quand aux écarts-types, ils semblent presque identiques. Nos deux groupes semblent donc insouciants, étourdis, enthousiastes et ceci est plus marqué chez les étudiants du groupe expérimental.

Tableau XIV. Facteur G.

Moyennes et écarts-types au pré-test.

Groupe	Moyenne	Ecart-type
Expérimental	11.06	1.98
Contrôle	10.96	2.67

La différence entre nos deux groupes n'est pas trop élevée au niveau des moyennes. Quant aux écarts-types, la valeur du groupe expérimental indique un peu moins de variabilité dans les résultats. Les individus apparaissent consciencieux, persévérants et respectueux des lois établis.

Tableau XV. Facteur H.

Moyennes et écarts-types au pré-test.

Groupe	Moyenne	Ecart-type
Expérimental	10.12	2.57
Contrôle	9.96	2.82

Pour ce facteur, nos individus sont semblables puisque leurs valeurs sont presque les mêmes. Donc, nos individus semblent moyennement hardis en société et spontanés.

Tableau XVI. Facteur I.

Moyennes et écarts-types au pré-test.

Groupe	Moyenne	Ecart-type
Expérimental	10.29	3.70
Contrôle	10.67	3.60

D'après ces valeurs, la moyenne du groupe contrôle semble légèrement plus élevée que celle du groupe expérimental et les écarts-types sont presque les mêmes.

Ainsi, les étudiants du groupe contrôle semblent être un peu plus soumis, sensibles que ceux du groupe expérimental. Cependant, cette différence reste très faible.

Tableau XVII Facteur J.

Moyennes et écarts-types au pré-test.

Groupe	Moyenne	Ecart-type
Expérimental	8.65	3.14
Contrôle	9.64	2.79

Dans ce tableau, la moyenne du groupe contrôle apparaît plus élevée que celle du groupe expérimental et il n'y a pas de différence importante entre les écarts-types. Donc, les étudiants du groupe contrôle semblent être un peu plus individualistes, introvertis que ceux du groupe expérimental.

Tableau XVIII. Facteur O.

Moyennes et écarts-types au pré-test.

Groupe	Moyenne	Ecart-type
Expérimental	10.24	2.64
Contrôle	10.23	2.83

D'après ces valeurs ont peut considérer nos deux groupes comme étant identiques. Donc les étudiants ont tendance à être confiants, calmes tout en demeurant craintifs et inquiets.

Tableau XIX. Facteur Q^2.

Moyennes et écarts-types au pré-test.

Groupe	Moyenne	Ecart-type
Expérimental	9.24	2.36
Contrôle	9.12	2.59

Ces valeurs n'identifient pas de différence entre les moyennes des deux groupes et l'indice de variabilité du groupe expérimental est un peu plus faible que celui du groupe contrôle. Donc, les individus ont tendance à être indépendants et débrouillards.

Tableau XX. Facteur Q^3.

Moyennes et écarts-types au pré-test.

Groupe	Moyenne	Ecart-type
Expérimental	10.0	2.55
Contrôle	10.82	2.67

La moyenne du groupe contrôle est un peu plus élevée que celle du groupe expérimental et les écarts-types sont presque les mêmes. Ainsi, les étudiants du groupe contrôle semblent posséder une plus forte maîtrise d'eux-mêmes.

Tableau XXI. Facteur Q^4.

Moyennes et écarts-types au pré-test.

Groupe	Moyenne	Ecart-type
Expérimental	8.71	3.16
Contrôle	10.07	2.88

Le groupe contrôle a une moyenne un peu plus grande que celle du groupe expérimental et il n'y a pas de différence entre les écarts-types. Avec ces résultats, il semble que les étudiants du groupe contrôle et du groupe expérimental ne sont ni trop calmes, ni trop agités. Ils sont dynamiques dans la moyenne.

A la lumière des tableaux présentés dans les pages précédentes et qui faisaient état de la nature de nos deux groupes au pré-test, pour chacune des variables, nous pouvons maintenant répondre à l'hypothèse a.

Pour faire suite à l'analyse précédente, nous allons maintenant nous interroger sur l'effet du traitement appliqué aux étudiants du groupe expérimental. En fait, nous voulons comparer les résultats obtenus au pré-test de septembre aux résultats obtenus au post-test d'avril afin de vérifier si les rencontres de groupe organisées par le centre d'aide de l'école ont influencé les résultats aux variables considérées dans la présente étude.

Dans les tableaux suivants, nous présentons de façon descriptive les moyennes et écarts-types de chaque variable au pré-test et au post-test pour le groupe expérimental. La valeur du test "t" calculé pour chaque variable sera inscrite dans les tableaux, entre parenthèses: elle pourrait nous renseigner sur l'importance des différences obtenues, si les sujets du groupe expérimental avaient été choisis au hasard. Il est entendu qu'il est difficile de considérer cette valeur dans notre étude puisque le groupe expérimental n'est pas un échantillon aléatoire de sujets; il s'agit plutôt d'un échantillon de type "accidentel" puisque les sujets ont été désignés, à la suite de certains actes, comme pouvant bénéficier des sessions de groupes et qu'ils sont extraits de toute la population de 1re secondaire et de 2e secondaire du Pavillon St-Louis. L'évaluation des différences jugées importantes sera ainsi une approximation du gain obtenu.

Tableaux XXII à XXXV: *Moyennes et écarts-types du groupe expérimental au pré-test et au post-test pour le Q.P.E.S.*

Tableau XXII. Facteur A.

	Moyenne	Ecart-type	Test "t"
Pré-test	9.53	2.63	(-0.45)
Post-test	10.0	3.82	

D'après ces résultats, nous ne pouvons considérer comme importante la différence entre le pré-test et le post-test. Au niveau des écarts-types, nous remarquons une plus grande variabilité des résultats au post-test. Ainsi, il semble que les étudiants du groupe expérimental n'ont pas tendance à être plus ouverts, plus généreux et plus faciles à vivre après le traitement.

Tableau XXIII Facteur B.

	Moyenne	Ecart-type	Test "t"
Pré-test	5.35	1.84	(-0.26)
Post-test	5.47	1.28	

La différence entre les deux administrations est très faible au niveau des moyennes et l'écart-type est un peu plus faible au post-test. Il semble donc que les étudiants possèdent une capacité d'apprendre qui demeure dans la moyenne, après le traitement. Il est à remarquer qu'il était souhaitable que ce facteur ne varie par car nous ne le considérons pas dans notre étude puisqu'il ne se révèle pas un indice complet de l'habileté mentale des sujets et nous n'avons pas fait appel à ce type de variable pour estimer l'effet du traitement.

Tableau XXIV. Facteur C .

	Moyenne	Ecart-type	Test "t"
Pré-test	9.47	2.55	(0.37)
Post-test	9.24	1.99	

Nous remarquons ici une baisse légère de la moyenne et de l'écart-type au post-test mais celle-ci est très faible dans les deux cas donc nos deux groupes semblent demeurer dans la moyenne en ce qui concerne la stabilité émotive, avant et après le traitement.

Tableau XXV. Facteur D.

	Moyenne	Ecart-type	Test "t"
Pré-test	9.47	2.85	(-0.45)
Post-test	9.88	2.64	

Dans ce tableau, nos deux résultats ne nous laissent pas penser qu'il y a eu gain important entre les administrations donc les étudiants n'ont pas plus tendance à être trop flegmatiques ni trop irritables; ils demeurent entre ces deux extrêmes après le traitement.

Tableau XXVI Facteur E.

	Moyenne	Ecart-type	Test "t"
Pré-test	9.82	2.96	(-0.71)
Post-test	10.41	2.71	

Le gain enregistré à la moyenne du post-test est très faible et la valeur de l'écart-type est presque la même donc les étudiants n'ont pas plus tendance à être indépendants, vifs et obstinés après le traitement.

Tableau XXVII Facteur F .

	Moyenne	Ecart-type	Test "t"
Pré-test	11.47	3.20	(0.07)
Post-test	11.41	2.87	

En ce qui a trait aux moyennes, on peut considérer que les résultats sont identiques. La variabilité des résultats est un peu plus faible au post-test. Ainsi, les individus semblent demeurer insouciants, étourdis et enthousiastes après le traitement.

Tableau XXVIII Facteur G .

	Moyenne	Ecart-type	Test "t"
Pré-test	11.06	1.98	(1.01)
Post-test	10.29	3.37	

Nous remarquons une faible diminution de la moyenne au post-test mais celle-ci ne s'avère pas importante et les résultats semblent plus hétérogènes au post-test car l'écart-type est plus élevé. Ainsi, les étudiants apparaissent toujours consciencieux, persévérants et respectueux des lois établies, après le traitement.

Tableau XXIX Facteur H .

	Moyenne	Ecart-type	Test "t"
Pré-test	10.12	2.57	(-0.07)
Post-test	10.18	2.04	

Pour ce facteur, nous pouvons considérer que nos individus sont semblables puisque les valeurs demeurent presque les mêmes. Ainsi, les étudiants semblent moyennement hardis en société et spontanés, avant et après le traitement.

Tableau XXX. Facteur I .

	Moyenne	Ecart-type	Test "t"
Pré-test	10.29	3.70	(0.72)
Post-test	9.71	3.37	

D'après ces valeurs, nous enregistrons une légère baisse des résultats au post-test mais celle-ci ne peut être considérée comme importante. Ainsi, les étudiants semblent être un peu moins soumis et sensibles que le groupe contrôle avant et après le traitement.

Tableau XXXI Facteur J .

	Moyenne	Ecart-type	Test "t"
Pré-test	8.65	3.14	(-2.89)*
Post-test	10.88	2.42	

*Significatif à $p \leqslant .01$

Dans ce tableau, il semble que la moyenne au post-test ait subi un gain de 2.23 qu'on peut considérer comme important et les résultats présentent un peu moins de variabilité. L'estimation du test "t" nous donne un indice sur la possibilité de considérer cette hausse de la moyenne au post-test. Ainsi, il semble que les étudiants auraient tendance à être plus individualistes, introvertis et réfractaires à l'action après le traitement.

Tableau XXXII Facteur O .

	Moyenne	Ecart-type	Test "t"
Pré-test	10.24	2.64	(-1.50)
Post-test	11.00	2.89	

D'après ces résultats, on remarque une légère augmentation au post-test mais ce gain ne peut être considéré comme important. Donc les étudiants tendent à rester confiants, calmes tout en demeurant craintifs et inquiets.

Tableau XXXIII Facteur Q^2.

	Moyenne	Ecart-type	Test "t"
Pré-test	9.24	2.36	(2.57)*
Post-test	7.53	2.98	

*Significatif à $p < .05$

Ces valeurs identifient un gain de 1.71 qu'on peut considérer comme important si on se fie à la valeur obtenue par le test "t". Cependant, nous remarquons que ce gain est dans le sens négatif c'est-à-dire qu'il s'agit d'une diminution de la moyenne au post-test. Ainsi les individus ont tendance à posséder une mentalité de groupe, à s'intégrer à des groupes plutôt que de préférer s'en tenir à leurs décisions.

Tableau XXXIV Facteur Q^3.

	Moyenne	Ecart-type	Test "t"
Pré-test	10.0	2.55	(0.93)
Post-test	9.12	3.33	

La baisse de la moyenne et le gain de l'écart-type au post-test ne semblent pas importants. Le groupe apparaît un peu plus hétérogène dans la distribution des résultats. Ainsi les individus semblent posséder une certaine maîtrise d'eux-mêmes, peut-être influencée par une tendance à une faible intégration sociale.

Tableau XXXV Facteur Q^4.

	Moyenne	Ecart-type	Test "t"
Pré-test	8.71	3.16	(-1.37)
Post-test	9.82	2.30	

On remarque un certain gain au résultat de la moyenne du post-test mais celui-ci ne peut être retenu comme important. La variabilité des résultats semble plus faible au post-test. Ainsi, il semble que les étudiants ne sont ni trop calmes, ni trop agités avant et après le traitement. Ils demeurent dynamiques dans la moyenne.

Tableau XXXVI.

Résultats du Q.P.E.S. pour le groupe expérimental exprimés en stens pour le pré et pour le post sur chacun des facteurs.*

**Ces stens sont calculés à partir des normes spéciales effectués à partir de la population du Pavillon St-Louis.*

FACTEURS	PRE	POST
A	6	6
B	4	4
C	5	5
D	5	6
E	7	7
F	6	6
G	5	5
H	6	6
I	5	5
J	5	6
O	5	6
Q^2	6	5
Q^3	5	4
Q^4	5	5

Nous présentons maintenant les moyennes et écarts-types du groupe contrôle au pré-test et au post-test pour chacun des facteurs du Q.P.E.S. et du A.E. Ce sont les tableaux XXXVII à L.

Tableau XXXVII Facteur A .

Moyennes et écarts-types: groupe contrôle.

	Moyenne	Ecart-type	Test "t"
Pré-test	9.21	3.03	(0.99)
Post-test	9.09	3.11	

D'après ces résultats, nous ne pouvons considérer comme importante la différence entre le pré-test et le post-test, en ce qui a trait aux moyennes et aux écarts-types. Ainsi, il semble que les étudiants du groupe contrôle n'ont pas tendance à être plus ouverts, plus généreux et plus faciles à vivre à la fin de l'année.

Tableau XXXVIII Facteur B.

Moyennes et écarts-types: groupe contrôle.

	Moyenne	Ecart-type	Test "t"
Pré-test	5.82	1.70	(-6.23)*
Post-test	6.22	1.64	

*Significatif à $p < .01$.

Même si la différence entre les moyennes semble importante, quand nous transformons les scores en stens d'après le tableau de normes nous constatons que les étudiants qui possédaient une capacité moyenne d'apprendre demeurent à ce niveau de l'année.

Tableau XXXIX Facteur C.

	Moyenne	Ecart-type	Test "t"
Pré-test	9.79	2.55	(2.27)*
Post-test	9.55	2.74	

*Significatif à $p < .05$.

Nous remarquons ici une baisse légère de la moyenne mais celle-ci est très faible. Elle serait significative au seuil le moins sévère. Quant aux écarts-types celui au post-test est légèrement plus élevé. Ainsi, les étudiants semblent demeurer dans la moyenne en ce qui concerne la stabilité émotive, à la fin de l'année.

Tableau XL Facteur D.

Moyennes et écarts-types: groupe contrôle.

	Moyenne	Ecart-type	Test "t"
Pré-test	9.22	2.79	(-1.87)
Post-test	9.44	3.08	

Nos deux résultats ne nous laissent pas penser qu'il y a eu gain important à la fin de l'année scolaire donc les étudiants n'ont pas plus tendance à être trop flegmatiques ni trop irritables; ils demeurent entre ces deux extrêmes. Les écarts-types ne manifestent pas de changement important.

Tableau XLI Facteur E .

Moyennes et écarts-types: groupe contrôle.

	Moyenne	Ecart-type	Test "t"
Pré-test	8.92	3.10	(-8.86)*
Post-test	9.96	3.29	

*Significatif à $p < .01$.

D'après ces résultats, nous remarquons un gain sensible à la moyenne du post-test. Quant aux écarts-types, ils sont presque stables. Ainsi, il semble que les étudiants auraient tendance à être plus indépendants, plus vifs et plus obstinés en juin qu'en septembre.

Tableau XLII Facteur F .

Moyennes et écarts-types: groupe contrôle.

	Moyenne	Ecart-type	Test "t"
Pré-test	10.62	2.90	(-3.62)*
Post-test	11.02	2.94	

*Significatif à $p < .01$.

Dans ce tableau, il apparaît que le résultat de la moyenne au post-test manifeste un gain qui s'avère d'une certaine importance. Les écarts-types sont presque les mêmes. On peut donc penser que les étudiants semblent demeurer insouciants, étourdis et enthousiastes en juin car la transformation du score de la moyenne au post-test en sten est identique au sten du pré-test.

Tableau XLIII Facteur G.

Moyennes et écarts types du groupe contrôle.

	Moyenne	Ecart-type	Test "t"
Pré-test	10.96	2.67	(0.42)
Post-test	10.91	2.83	

D'après ces résultats, nous ne remarquons pas de différence importante entre les moyennes et écarts-types du pré-test de septembre et du post-test de juin. Ainsi, les étudiants apparaissent toujours consciencieux, persévérants et respectueux des lois établies.

Tableau XLIV Facteur H.

Moyennes et écarts-types: groupe contrôle.

	Moyenne	Ecart-type	Test "t"
Pré-test	9.96	2.82	(2.28)*
Post-test	9.69	3.01	

*Significatif à $p < .05$.

Pour ce facteur, nous pouvons considérer que les individus sont semblables puisque les valeurs demeurent presque les mêmes. S'il y avait lieu, le seuil de signification serait le moins sévère donc les individus semblent moyennement hardis en société et spontanés, au début et à la fin de l'année.

Tableau XLV Facteur I.

Moyennes et écarts-types: groupe contrôle.

	Moyenne	Ecart-type	Test "t"
Pré-test	10.67	3.60	(1.50)
Post-test	10.50	3.60	

Dans ce tableau, nous ne remarquons aucune différence importante entre septembre et juin. Ainsi, il semble que les étudiants ont tendance à être soumis et sensibles, au début et à la fin de l'année.

Tableau XLVI Facteur J.

Moyennes et écarts-types: groupe contrôle.

	Moyenne	Ecart-type	Test "t"
Pré-test	9.64	2.79	(-0.62)
Post-test	9.71	2.79	

D'après ces résultats, nous pouvons considérer qu'il n'y a pas de gain important entre septembre et juin pour ce facteur. Ainsi les étudiants semblent individualistes, introvertis et réfractaires à l'action comme au début de l'année.

Tableau XLVII Facteur O .

Moyennes et écarts-types: groupe contrôle.

	Moyenne	Ecart-type	Test "t"
Pré-test	10.23	2.83	(-4.27)*
Post-test	10.73	2.79	

*Significatif à $p < .01$.

Même si le gain à la moyenne du post-test n'est pas très élevé, il semble d'une certaine importance malgré que le grand nombre de sujets dans ce groupe contribue à rendre significative une très petite différence. Ainsi, il semble que les étudiants ont tendance à être confiants. Tout en demeurant craintifs et inquiets, au début et à la fin de l'année.

Tableau XLVIII Facteur Q^2.

Moyennes et écarts-types: groupe contrôle.

	Moyenne	Ecart-type	Test "t"
Pré-test	9.12	2.59	(-2.10)*
Post-test	9.35	2.60	

*Significatif à $p < .05$.

La légère augmentation au post-test et la stabilité des écarts-types peuvent nous permettre de penser que le groupe n'a pas subi de modification pour ce facteur. Ainsi, les étudiants ont encore tendance à être indépendants et débrouillards, en juin.

Tableau XLIX Facteur Q^3.

Moyennes et écarts-types: groupe contrôle.

	Moyenne	Ecart-type	Test "t"
Pré-test	10.82	2.67	(2.88)*
Post-test	10.51	2.75	

*Significatif à $p < .01$.

D'après ces résultats, nous remarquons une certaine diminution au post-test mais le score de la moyenne correspond encore au même sten que le résultat de la moyenne au pré-test. Ainsi, les étudiants semblent posséder une certaine maîtrise d'eux-mêmes au début et à la fin de l'année.

Tableau L   Facteur Q^4.

Moyennes et écarts-types: groupe contrôle.

	Moyenne	Ecart-type	Test "t"
Pré-test	10.07	2.88	(3.65)*
Post-test	9.64	2.99	

*Significatif à $p < .01$.

On remarque une légère diminution au résultat de la moyenne du post-test et celle-ci pourrait être importante mais elle correspond encore au même sten que le résultat au pré-test. Les indices de variabilité des résultats ne changent pas. Donc, il semble que les étudiants ne soient ni trop calmes, ni trop agités au début et à la fin de l'année. Ils sont dynamiques dans la moyenne.

Tableau LI.

Moyennes et écarts-types du groupe contrôle au pré-test et au post-test pour le A.E.

	Moyenne	Ecart-type	Test "t"
Pré-test	70.39	9.86	(11.79)*
Post-test	65.64	11.69	

*Significatif à $p < .01$.

D'après ce tableau nous remarquons une différence de 4.75 au post-test et celle-ci va dans le sens d'une dimir tion. Nous pouvons considérer cette baisse de moyenne comme étant assez importante si on se fie à l'indice de signification obtenu par le résultat au test "t". Quand à l'indice de variabilité des résultats, il est un peu plus élevé au post-test. Ainsi, les étudiants ont tendance à avoir une attitude face aux études plus négatives à la fin de l'année.

D'après les tableaux présentés dans les pages précédentes, nous pouvons maintenant retenir que des changements sensibles existent dans les résultats aux post-tests pour le facteur E (tableau XXXIV) du QPES et ceux de la variable mesurée par le A.E. (Tableau XLIV).

<u>*Tableau LII.*</u>

Moyennes et écarts-types du groupe expérimental au pré-test et au post-test pour le A.E.

	Moyenne	Ecart-type	Test "t"
Pré-test	71.47	8.58	(3.85)*
Post-test	59.24	10.32	

*Significatif à $p < .01$.

D'après ce tableau nous remarquons une différence de 12.23 au post-test et celle-ci va dans le sens d'une diminution. Nous pouvons considérer cette baisse de moyenne comme étant assez importante si on se fie à l'indice de signification obtenu par le résultat au test "t". Quant à l'indice de variabilité des résultats, il est un peu plus élevé au post-test. Ainsi, les étudiants ont tendance à avoir une attitude face aux études plus négative après le traitement.

D'après les tableaux présentés dans les pages précédentes nous pouvons maintenant considérer que des changements sensibles existent dans les résultats aux post-tests pour les facteurs J (tableau XXVI) et Q^2 (tableau XXVIII) du QPES et ceux de la variable mesurée par le AE (tableau XXXI), ce qui ne signifie pas nécessairement que les interventions du psychoéducateur et de l'orthopédagogue sont la cause de ces changements.

Pour compléter ces informations, nous en sommes maintenant à nous demander si les différences observées chez le groupe expérimental (lequel n'est pas choisi au hasard), entre le pré-test et le post-test, se distinguent des différences observées chez les étudiants du groupe contrôle.

Pour nous aider à répondre à cette interrogation, nous comparerons les résultats au pré-test et au post-test de chacun des groupes afin de pouvoir évaluer l'importance des différences observées pour les trois variables qui semblent influencées par le traitement (J, Q^2 et AE). Avec cette comparaison, nous saurons donc si au Pavillon St-Louis, chez les 20 personnes testées, la différence est importante entre septembre et juin. Il s'agit en fait de répondre à la question principale de notre étude.

Tableau LIII Facteur J.

Comparaison des moyennes et écarts-types des groupes expérimentaux et contrôle au pré-test et au post-test.

		Expérimental	Contrôle
Moyenne	pré	8.65	9.64
	post	10.88	9.71
Ecart-type	pré	3.14	2.79
	post	2.42	2.79

Tout d'abord il serait bon de rappeler qu'au pré-test la moyenne du groupe contrôle apparaît un peu plus élevée que celle du groupe expérimental. La différence entre le pré-test et le post-test pour le groupe expérimental a été jugée importante avec un gain de 2.23 au post-test. Si on compare avec le gain obtenu à la moyenne du post-test pour le groupe contrôle, celui-ci étant de 0.07, nous pouvons nous permettre de considérer la différence du groupe expérimental comme étant assez importante. Quant à l'indice de variabilité, nous remarquons que le groupe expérimental tend à obtenir des résultats plus homogènes au post-test.

Ainsi, il semblerait que les sessions de groupe aient influencé de façon sensible les résultats au post-test pour le groupe expérimental. Si nous interprétons ce résultat en rapport avec la définition de la variable, nous pouvons donc nous permettre de penser que les étudiants du groupe expérimental tendent à être plus individualistes, introvertis et réfractaires à l'action que le groupe contrôle, et ce après le traitement.

Tableau LIV Facteur Q^2.

Comparaison des moyennes et écarts-types des groupes expérimentaux et contrôle au pré-test et au post-test.

		Expérimental	Contrôle
Moyenne	pré	9.24	9.12
	post	7.53	9.35
Ecart-type	pré	2.36	2.59
	post	2.98	2.60

Pour cette variable, nous n'avons pas remarqué de différence entre les moyennes de nos groupes au pré-test. Quand on examine les résultats des moyennes au pré-test et au post-test pour le groupe expérimental, nous remarquons une baisse de la moyenne de 1.71 au post-test. Si on compare avec le gain de .23 obtenu au post-test pour le groupe contrôle nous pouvons nous permettre de retenir comme importante la perte enregistrée par le groupe expérimental. Les écarts-types ne manifestent pas de différence importante et ils sont à peu près équivalents dans les deux groupes, en pré-test et en post-test.

Ainsi, il semble que les sessions de groupe aient influencé de façon sensible les résultats au post-test pour le groupe expérimental. Nous pouvons donc nous permettre de penser que les individus du groupe expérimental ont davantage tendance à posséder une mentalité de groupe, à s'intégrer à des groupes plutôt que de préférer s'en tenir à leurs décisions contrairement aux étudiants du groupe contrôle qui tendent à demeurer indépendants et débrouillards.

Tableau LV.

Moyennes et écarts-types au pré-test pour le AE.

GROUPE	Moyenne	Ecart-type
Expérimental	71.47	8.58
Contrôle	70.39	9.86

D'après ce tableau nous remarquons que la différence entre les deux groupes, au niveau des moyennes et écarts-types, n'est pas très élevée. Cependant on peut retenir que la moyenne du groupe expérimental est légèrement plus élevée que celle du groupe contrôle et que le groupe expérimental offre un peu moins de variabilité dans ses résultats. Ainsi, les étudiants du groupe expérimental auraient tendance à avoir une attitude face aux études plus élevée que celle du groupe contrôle.

Tableau LVI.
Variable A.E.

Comparaison des moyennes et écarts-types des groupes expérimentaux et témoins.

		Expérimental	Contrôle
Moyenne	pré	71.47	70.39
	post	59.24	65.64
Ecart-type	pré	8.58	9.86
	post	10.32	11.69

D'après les résultats obtenus nous remarquons qu'au pré-test les étudiants du groupe expérimental ont tendance à avoir une attitude face aux études un peu plus positive que celle du groupe contrôle puisque la moyenne apparaît légèrement plus élevée. Pour le groupe expérimental, après le traitement, nous obtenons une différence de 12.23 entre le pré-test et le post-test et celle-ci va dans le sens d'une diminution au post-test. Quand au groupe contrôle, nous constatons qu'il enregistre aussi une perte au post-test qui est de 4.74 par rapport au résultat du pré-test. Donc les moyennes des deux groupes diminuent au post-test. Si nous comparons ces deux diminutions, il semble que la perte enregistrée par le groupe expérimental soit plus importante que celle obtenue par le groupe contrôle. Quant aux indices de variabilité des résultats, ceux-ci subissent une augmentation dans les deux groupes au post-test, donc les résultats tendent à être plus hétérogènes pour les deux groupes.

Il nous est donc permis de penser que les sessions de groupe ont eu tendance à influencer de façon sensible les résultats au post-test pour le groupe expérimental. Ainsi, les étudiants du groupe expérimental ont tendance à manifester une attitude plus négative face aux études que celle manifestée par le groupe contrôle, et ce après le traitement.

En conclusion, on peut maintenant répondre à la question générale de l'étude dans laquelle on se demandait si, au Pavillon St-Louis, la différence était importante entre les résultats obtenus entre septembre et juin pour le groupe qui a participé au traitement c'est-à-dire aux sessions de groupe.

Il nous est permis d'y répondre en mentionnant qu'à partir de la comparaison des résultats en pré-test et post-test pour les deux groupes, des différences sensibles ont été obtenues par le groupe expérimental aux facteurs J et Q^2 du QPES et à la variable de l'AE.

On peut à la lumière des informations recueillies être tenté de conclure que la participation des étudiants aux sessions de groupe a provoqué des changements à trois variables de notre étude: J, Q^2 et AE. Nous pouvons maintenant penser que les étudiants du groupe expérimental du Pavillon St-Louis tendent à être plus individualistes, introvertis et réfractaires à l'action que les étudiants du groupe contrôle; qu'ils ont tendance à posséder une mentalité de groupe, à s'intégrer à des groupes plutôt que de préférer s'en tenir à leurs décisions contrairement aux étudiants du groupe contrôle qui tendent à demeurer indépendants et débrouillards et qu'ils tendent à manifester une attitude plus négative face aux études que celle manifestée par le groupe contrôle, après avoir participé aux sessions de groupe.

4.6.c.4.1.b. Résultats scolaires

Il est à noter dans les tableaux que, suivant immédiatement le moment de l'expérimentation, les sujets du groupe expérimental ont des performances scolaires moindres (tableau LVII) - L'intervalle entre le 2e et 3e bulletins est de -2.6 alors que l'intervalle entre le 1er et 2e bulletins est de -0.7 (tableau LVIII).

Il est par ailleurs à noter que les résultats du secteur dit régulier ont des similarités avec ceux du groupe expérimental (tableau LIX). En effet l'intervalle entre le 2e et 3e bulletins est de -2.2 alors que l'intervalle entre le 1er et le 2e bulletins est de -0.8 (tableau LX). Cette similarité est importante car la majorité des sujets du groupe expérimental sont dans le secteur dit régulier (voir tableau LX).

Tableau LVII

Résultats scolaires (Groupe expérimental)

SUJETS	1er Bulletin	2e Bulletin	3e Bulletin
1	78.0	72.2	65.4
2	64.7	59.0	58.8
3	61.7	70.8	66.7
4	68.0	66.1	69.8
5	59.1	50.6	52.1
6	66.0	70.0	69.9
7	43.8	43.0	41.7
8	59.3	45.1	44.1
9	51.4	43.3	41.4
10	60.3	53.7	37.8
11	60.2	48.0	50.7
12	42.2	53.2	57.3
13	32.2	39.2	32.5
14	63.3	62.5	60.1
15	62.2	73.1	73.5
16	57.8	57.2	55.6
17	62.0	63.4	58.2
Moyenne	58.42	57.08	55.03

Tableau LVIII

Différence entre les résultats scolaires du 1er et 2e bulletins et entre les résultats du 2e et 3e bulletins

(Groupe expérimental)

SUJETS	1re différence (entre 1er et 2e bulletins)	2e différence (entre 2e et 3e bulletins)
1	-5.8	-6.8
2	-5.7	-0.2
3	9.1	-4.1
4	-1.9	3.7
5	-8.5	1.5
6	4.0	-0.1
7	-0.8	-1.3
8	-14.8	-1.0
9	- 8.1	-1.9
10	- 6.6	-15.9
11	-12.2	2.7
12	11.0	4.1
13	7.0	- 0.3
14	- 0.8	- 2.4
15	10.9	0.4
16	- 0.6	- 1.6
17	1.4	- 5.2
Moyenne	- 1.28	- 1.67

Tableau LIX

Résultats scolaires (Groupes Secteur Régulier)

Groupes	1er bulletin	2e bulletin	3e bulletin
1	66.8	63.7	62.5
2	64.1	63.3	60.8
3	67.2	64.5	63.2
4	65.6	63.8	61.3
5	66.6	65.0	64.8
6	65.2	64.5	61.0
7	64.1	65.6	61.7
8	65.1	65.5	65.6
9	66.6	65.2	63.6
10	66.8	69.0	62.5
11	68.6	67.5	66.0
12	65.3	66.0	64.0
13	69.1	67.8	65.7
14	68.7	68.1	64.2
15	67.6	68.0	64.2
16	64.1	63.3	62.5
Moyenne	66.3	65.5	63.3

Tableau LX

Différences entre les résultats scolaires du 1er et 2e bulletins et entre les résultats du 2e et 3e bulletins

(Groupes secteur régulier)

Groupes	1re différence (entre 1er et 2e bulletins)	2e différence (entre 2e et 3e bulletins)
1	-3.1	-1.2
2	-0.8	-2.5
3	-2.7	-1.3
4	-1.8	-2.5
5	-1.6	-0.2
6	-0.7	-3.5
7	-0.5	-1.9
8	0.4	0.1
9	-1.4	-1.6
10	2.2	-6.5
11	-1.1	-1.5
12	0.7	-2.0
13	-1.3	-2.1
14	-0.6	-3.9
15	0.4	-3.8
16	-0.8	-0.8
Moyenne	-0.8	-2.2

Par ailleurs, on note aux tableaux LXI et LXII qu'au niveau de l'ensemble de l'école, l'intervalle entre le 2e et 3e bulletinseest de 0.6 alors qu'entre le 1er et le 2e bulletins cet intervalle est de -1.7. Au niveau de l'ensemble de l'école, les performances scolaires se sont améliorées.

Les tableaux LXIII, LXIV, LXVI, LXVII et LXVIII laissent voir que les groupes du secondaire pratique et, d'appoint y ont été pour beaucoup dans l'augmentation des performances scolaires entre les 2e et 3e bulletins en comparaison avec la différence entre les 1er et 2e bulletins. Par ailleurs, le groupe d'adaptation suit la configuration des résultats du secteur régulier et du groupe expérimental en enregistrant des performances moindres au 3e bulletin qu'au 2e bulletin.

Tableau LXI

Résultats scolaires (ensemble des groupes)

	1er bulletin	2e bulletin	3e bulletin
Moyenne des groupes	66.3	64.6	65.2

Tableau LXII

Différence entre les résultats scolaires du 1er et 2e bulletins et entre les résultats du 2e et 3e bulletins

(ensemble des groupes)

	1re différence (entre le 1er et le 2e bulletins)	2e différence (entre le 2e et le 3e bulletins)
Moyenne des groupes	-1.7	0.6

Tableau LXIII

Résultats scolaires (Groupes secondaire pratique)

Groupes	1er bulletin	2e bulletin	3e bulletin
1*	47.1	53.7	52.8
2	53.7	59.7	55.2
3	63.0	67.7	65.2
4	62.4	62.3	62.2
5	58.6	63.5	73.0
6	71.8	70.1	74.4
7	69.8	68.5	70.0
8	72.8	72.8	75.5
Moyenne	62.4	64.7	66.0

* les codes exacts des groupes ne sont pas repris dans le présent rapport.

Tableau LXIV

Différence entre les résultats scolaires du 1er et 2e bulletins et entre les résultats du 2e et 3e bulletins

(Groupes travaux pratiques)

Groupes	1re différence (entre 1er et 2e bulletins)	2e différence (entre 2e et 3e bulletins)
1*	6.6	-0.9
2	6.0	-4.5
3	4.7	-2.5
4	-0.1	-0.1
5	-4.9	-9.5
6	-1.7	4.3
7	-1.3	1.5
8	0	2.7
Moyenne	2.3	1.3

* Les codes exacts des groupes ne sont pas repris dans le présent rapport.

Tableau LXV

Résultats scolaires (Groupes d'appoint)

Groupes	1er bulletin	2e bulletin	3e bulletin
1	64.7	58.5	61.7
2	71.4	67.0	70.5
3	72.4	57.1	68.0
4	68.2	61.1	62.7
Moyenne	69.1	60.9	65.7

Tableau LXVI

Différences entre les résultats scolaires du 1er et 2e bulletins et entre les résultats du 2e et 3e bulletins

(Groupes d'appoint)

Groupes	1re différence (entre 1er et 2e bulletins)	2e différence (entre 2e et 3e bulletins)
1	-6.2	3.2
2	-4.4	3.5
3	-15.3	10.9
4	-7.1	1.6
Moyenne	-8.2	4.8

Tableau LXVII

Résultats scolaires (Groupes d'adaptation)

Groupes	1er bulletin	2e bulletin	3e bulletin
1*	67.2	66.5	63.5
2	68.3	66.4	66.4
3	66.0	68.0	66.3
4	68.8	69.0	69.0
5	71.2	70.2	67.2
6	66.4	65.8	66.5
7	65.1	65.3	63.4
8	67.8	67.1	67.9
9	68.8	67.2	66.5
10	65.5	67.5	64.0
Moyenne	67.5	67.3	66.0

* les codes exacts des groupes ne sont pas repris dans le présent rapport.

Tableau LXVIII

Différence entre les résultats scolaires du 1er et 2e bulletins et entre les résultats du 2e et 3e bulletins

(Groupes d'adaptation)

Groupes	1re différence (entre 1er et 2e bulletins)	2e différence (entre 2e et 3e bulletins)
1[a]	-0.7	-3.0
2	-1.9	0
3	2.0	-1.7
4	0.2	0
5	-1.0	-3.0
6	-0.6	0.7
7	0.2	-1.9
8	-0.7	0.8
9	-1.6	-0.7
10	2.0	-3.5
Moyenne	-0.2	-1.3

[a] Les codes exacts des groupes ne sont pas repris dans le présent rapport.

Par ailleurs, les tableaux LXIX à LXXIV, détaillant les groupes qui ont performé positivement et ceux qui ont performé négativement, on fait les constatations suivantes. On note une similarité entre les groupes du secteur régulier et ceux du groupe expérimental.

La diminution dans les performances entre les 2e et 3e bulletins touche trois groupes de plus qu'entre les 1er et 2e bulletins, alors que cette diminution touche deux étudiants de plus dans le groupe expérimental. L'augmentation dans les performances entre les 2e et 3e bulletins touche trois groupes de moins qu'entre les 1er et 2e bulletins.

Tableau LXIX

Nombre de groupes ayant subi une augmentation ou une diminution entre les résultats du 1er et 2e bulletinset entre les résultats du 2e et 3e bulletins

(Groupes secteur régulier)

Groupes: 16	*1 — 2*	*2 — 3*
Augmentation	*4/16*	*1/16*
Diminution	*12/16*	*15/16*
Stabilité	*0/16*	*0/16*

Tableau LXX

Nombre de groupes ayant subi une augmentation ou une diminution entre les résultats du 1er et 2e bulletinset entre les résultats du 2e et 3e bulletins

(Groupes d'adaptation)

Groupes: 10	1 – 2	2 – 3
Augmentation	4/10	2/10
Diminution	6/10	6/10
Stabilité	0/10	2/10

Tableau LXXI

Nombre de groupes ayant subi une augmentation ou une diminution entre les résultats du 1er et 2e bulletinset entre les résultats du 2e et 3e bulletins

(Groupes secondaire pratique)

Groupes: 8	1 — 2	2 — 3
Augmentation	3/8	3/8
Diminution	4/8	5/8
Stabilité	1/8	0/8

Tableau LXXII

Nombre de groupes ayant subi une augmentation ou une diminution entre les résultats du 1er et 2e bulletins et entre les résultats du 2e et 3e bulletins

(Groupes d'appoint)

Groupes: 4	1 2	2 3
Augmentation	0/4	4/4
Diminution	4/4	0/4
Stabilité	0/4	0/4

Tableau LXXIII

Nombre de sujets ayant subi une augmentation ou une diminution entre les résultats du 1er et 2e bulletin et entre les résultats du 2e et 3e bulletin

(Groupe expérimental)

Sujets: 17	1 – 2	2 – 3
Augmentation	6/17	5/17
Diminution	11/17	12/17
Stabilité	0/17	0/17

Tableau LXXIV

Nombre de groupes ayant subi une augmentation ou une diminution entre les résultats du 1er et 2e bulletins et entre les résultats du 2e et 3e bulletins

(Ensemble des groupes de l'école)

Groupes: 38	1 — 2	2 — 3
Augmentation	11/38	10/38
Diminution	26/38	26/38
Stabilité	1/38	2/38

Ainsi ces résultats infirment l'hypothèse C qui se lisait comme suit: En tenant compte des différences initiales au pré-test, les sujets du groupe expérimental laisseront observer une performance scolaire supérieure au groupe contrôle et ce, selon une comparaison ipsative.

Ces résultats, tout en infirmant cette hypothèse, ne vont toutefois pas dans le sens inverse. On peut en effet remarquer, que globalement, les performances scolaires du groupe expérimental, même si elles ne se comparent pas avantageusement à celles de l'ensemble de l'école, peuvent toutefois être jugées similaires à leurs groupes homologues, soit ceux du secteur régulier.

Les mêmes résultats par ailleurs confirment l'hypothèse F qui se lisait comme suit: Il y aura, dans l'ensemble de l'école, une augmentation des performances scolaires durant l'année scolaire du projet-pilote. On constate donc, au niveau de l'ensemble de l'école, une augmentation des performances scolaires (tableau LXI).

4.8.c.4.1.c <u>Statistiques de retraits temporaires et définitifs.</u> *

Le tableau LXXV donne ces statistiques. D'après ce tableau, on se rend compte que, pour le secteur régulier, le nombre de retraits temporaires et définitifs aurait diminué durant le premier semestre de l'année scolaire 1979-80 comparativement à l'ensemble de l'année scolaire 1978-79. Quant au secteur de l'"Adaptation scolaire", le nombre de retraits temporaires aurait nettement augmenté durant le premier semestre de l'année 1979-80 ainsi que le nombre de parents venus à l'institution pour le retour des enfants. Le nombre de retraits définitifs aurait par contre diminué.

* Ces statistiques ont été relevées grâce aux démarches de M. Emilien Alain, responsable du projet, auprès de Blandine Vézina, Adjointe à la directrice pour les statistiques du secteur de l'adaptation scolaire et auprès de François Bellemare, Adjoint à la directrice pour les statistiques du secteur régulier.

Tableau LXXV: Statistiques de retraits temporaires et définitifs.

ANNEE SCOLAIRE	Secteur: REGULIER			Secteur: ADAPTATION SCOLAIRE		
	Retraits temporaires	parents venus	retraits définitifs	Retraits temporaires	parents venus	retraits définitifs
1978-79	2	2	0	0	4	2
1979-80 (septembre à décembre)	0		0	11	9	0

Semble-t-il, l'addition de personnel-cadre attaché à ce secteur aurait eu pour effet de se pencher davantage sur les problèmes de discipline en classe et de mettre davantage en lumière la nécessité d'expulsions temporaires pour permettre de restaurer un climat d'apprentissage viable en classe et respectueux de chaque individu présent.

Quant aux résultats scolaires, on ne peut, au présent stade, faire des comparaisons significatives.

4.6.c.4.1.d *Résumé des résultats aux tests en fonction de chaque hypothèse.*

1- L'hypothèse A est en partie confirmée en ce qui a trait aux facteurs J et Q^2; on peut donc prétendre qu'en tenant compte des différences initiales au pré-test, les sujets du groupe expérimental semblent tendre vers un plus grand équilibre en les comparant aux sujets du groupe contrôle.

2- L'hypothèse B semble nettement infirmée en ce sens qu'en tenant compte des différences initiales au pré-test, les sujets du groupe expérimental semblent avoir une motivation à l'étude nettement moindre que les sujets du groupe contrôle.

3- L'hypothèse C est en partie infirmée. En tenant compte des différences initiales au pré-test, les sujets du groupe expérimental laissent observer une performance scolaire similaire à celle du secteur régulier et inférieure à celle de l'ensemble de l'école.

4- L'hypothèse D n'a pas de données ni pour l'infirmer, ni pour la confirmer.

5- L'hypothèse E n'a pas de données ni pour l'infirmer, ni pour la confirmer.

6- L'hypothèse F est en partie confirmée. En effet, il y a eu, dans l'ensemble de l'école, une légère augmentation des performances scolaires durant l'année du projet-pilote.

7- L'hypothèse G est infirmée. Il n'y a pas eu, ni augmentation, ni diminution de l'équilibre relatif à l'ensemble des 14 facteurs de personnalité en comparant les sujets en pré et en post-test.

8- L'hypothèse H est infirmée. Il y a eu, au niveau de l'ensemble de l'école, légère diminution de la motivation aux études en comparant les résultats des sujets au pré et au post-test.

4.6.c.4.2 <u>Interprétation des résultats quantitatifs de l'évaluation du produit.</u>

Avant d'entamer l'interprétation des résultats, nous tenons à rapporter ici en résumé les points saillants de leur analyse.

1- Il y a eu effet positif significatif chez les sujets du centre d'aide, en les comparant à un groupe contrôle, et ce pour les facteurs touchant la conscientisation J et la sociabilité Q^2.

2- Il y a eu par ailleurs un effet négatif significatif chez les sujets du centre d'aide, en les comparant à un groupe contrôle, et ce en ce qui concerne la motivation aux études.

3- Les performances scolaires ne sont pas meilleures chez les sujets du centre d'aide que ceux du secteur régulier. Elles sont par ailleurs légèrement inférieures à ceux de l'ensemble de l'école.

4- Au niveau global de toute l'école il n'y a aucune différence significative entre le pré-test et le post-test en ce qui a trait à l'ensemble et aux divers facteurs du Q.P.E.S.

5- Au niveau global de toute l'école, il y a eu une baisse de motivation aux études.

4.6.c.4.2.a <u>Recommandations - conclusions.</u> <u>Résultats scolaires.</u>

Il est surprenant de constater d'une part une baisse de motivation aux études ou une attitude plus négative vis-à-vis l'école en général durant l'année académique alors que les résultats scolaires démontrent l'inverse.

Il est évident qu'il aurait été intéressant, d'effectuer une analyse discriminative des résultats au niveau de la motivation à l'étude pour les divers secteurs. Ainsi, aurait-on observer simultanément une augmentation de motivation vis-à-vis l'étude chez les groupes qui ont augmenté leurs performances scolaires et vice-versa ? Cela est possible étant donné les corrélations habituellement élevées entre la motivation à l'étude et les résultats dans les différentes recherche.

D'ailleurs, est-ce que ce fut le cas des sujets du groupe expérimental qui ont simultanément une diminution de la motivation aux études et une diminution dans les performances scolaires ?

Il ne faut pas conclure pour autant, que les interventions du centre d'aide semblent avoir eu un effet négatif sur les performances scolaires ou sur la motivation à l'étude. Il faut plutôt se rappeler la définition d'une intervention selon Rhodes et Tracy, 1977 (p. 27) l'"intervention est un processus de médiation qui entre dans la réciprocité variante entre un enfant et son monde afin d'affecter cette réciprocité et provoquer un produit différent qui n'aurait pas eu lieu sans cette interposition".

Ainsi une intervention peut être nulle comme efficacité et laisser croire qu'elle est néfaste. Car, dans le cas des M.S.A. qui vivent selon Staats (1975) une spirale cumulative descendante, une intervention nulle, n'a pas nécessairement d'effet négatif, mais du fait de sa non-efficacité, ne peut freiner cette spirale cumulative descendante. Ainsi une intervention nulle est celle qui n'entrave pas cette réciprocité entre le monde des M.S.A.; et cette réciprocité dans le monde des M.S.A. en est une qui entraîne une dégradation se multipliant par cette propre pente descendante doublée des effets négatifs sociaux provoqués.

Interprétation: A.E.

Il est au premier abord surprenant et décevant que le groupe expérimental laisse observer une détérioration dans les attitudes vis-à-vis l'école et ce, d'une façon significativement différente, de l'ensemble de l'école.

Comment interpréter cette diminution ou cette détérioration si nette ? Plusieurs points peuvent être abordés:

1- *Nuisance du développement socio-affectif versus le développement scolaire et caractère temporaire de la situation;*
2- *Partie orthopédagogie à repenser;*

3- *Gravité: rôle des intérêts dans le développement ou l'apprentissage, ou rôle contradictoire mutuellement nuisible;*

1^o *Nuisance du développement socio-affectif versus le développement scolaire et caractère temporaire de la situation.*

On peut se demandersi le fait que les sujets expérimentaux se sont interrogés sur leurs propres démarches socio-affectives, n'a pas eu pour effet de canaliser leurs énergies vers ce secteur et de négliger celui des performances scolaires ?

On peut également se demander si cet effet n'est que temporaire. En ce sens que si l'enfant se sent plus à l'aise dans son milieu, s'il est davantage capable de relations interpersonnelles saines avec son entourage et davantage sélectif dans le type de relations interpersonnelles qui lui permettent un développement personnel supérieur. Ne peut-on pas croire, qu'en un second temps, ce même enfant pourra réapprendre à aimer un peu plus l'école, à adopter une attitude plus positive vis-à-vis celle-ci ?

2° Aspect orthopédagogique des sessions de groupe ou de l'expérimentation.

Les résultats relatifs à l'A.E. (attitudes vis-à-vis l'école) laissent peut-être croire que la partie "orthopédagogie" dans les groupes doit être à reconsidérer et à améliorer sensiblement. En effet, il faut rappeler que l'expérimentation consistait en des sessions de groupes où étaient combinées une partie "récupération socio-affective" et une partie "récupération pédagogique".

S'il faut croire un peu les résultats il s'avère d'une importance capitale de travailler cet aspect essentiel. Et cette importance est d'autant plus évidente si l'on se rappelle les propos de Staats (dans les pages précédentes en 4.4) concernant le rôle des intérêts dans le développement ou l'apprentissage.

D'après Staats (Leduc et autres, 1978), les intérêts sont des stimuli qui déclenchent des réactions émotives positives. Par conséquent, ils jouent un rôle de renforceurs qui maintiennent le comportement de la personne et ce, en tant que stimuli descriptifs, ils sont des buts que la personne essaie d'atteindre.

Quand une personne n'a pas appris à répondre aux stimuli qui sont nécessaires au maintien de son comportement ou quand elle cesse d'y répondre, des déficits comportementaux graves peuvent en résulter. Quand la personne perd ses intérêts, ses ambitions, ses buts, quand elle devient indifférente, il n'y a plus de sources de récompense, ni de contrôle directif pour maintenir des comportement appropriés.

Ainsi ces propos rappellent l'importance de l'aspect motivation aux études, intérêts scolaires et par conséquent la fragilité et le raffinement nécessaires aux interventions d'ordre orthopédagogique.

3° Rôle mutuellement nuisible des aspects apprentissage scolaire et développement socio-affectif ?

Ces résultats simultanés de diminution caractéristique vis-à-vis la motivation à l'étude et, par ailleurs, d'un gain appréciable sur le développement socio-affectif (résultats positifs de 2 facteurs du Q.P.E.S.), ne laissent-ils pas supposer un rôle mutuel nuisible entre une session de groupe visant simultanément le développement

socio-affectif et l'apprentissage ou la récupération scolaire ?

Malgré l'apparente plausibilité d'une réponse positive à cette question, on a fortement tendance à y répondre de façon négative. Notre réponse se base sur les nombreuses études qui corroborent que l'apprentissage scolaire est généralement plus facile chez les sujets plus équilibrés émotivement.

On prétendrait plutôt que l'explication des résultats pourrait se situer dans le caractère plus attrayant des activités de l'un ou l'autre secteur.

Dans le présent cas, on se demande si les activités visant le développement socio-affectif ont été perçues d'une façon beaucoup plus positives que les activités visant l'apprentissage ou la récupération scolaire comme tel.

Ainsi, il faudrait recommander un soin tout particulier aux types d'activités visant la récupération scolaire. Et on base cette recommandation sur l'un des principes de base de Staats qui traite de la spirale descendante de l'apprentissage cumulatif-hiérarchique. Selon ce principe, (on peut relire dans les pages précédentes du rapport en 4.4.) l'enfant qui acquiert plus lentement les répertoires comportementaux fondamentaux n'est pas prêt aussi rapidement à acquérir les habiletés plus complexes. De plus, parce qu'il est en arrière des autres dans la course, il reçoit moins de gratifications sociales. Par conséquent, ses comportements d'attention et de travail seront pauvres et ses apprentissages plus lents, les conditions se détériorent progressivement. Moins il y a de gratifications, moins il y a de comportements d'apprentissage. Moins il y a d'apprentissage, moins il y a de gratifications.

Ainsi, selon ce principe de la spirale descendante de l'apprentissage cumulatif-hiérarchique, il faut reconnaître qu'un mésadapté socio-affectif nécessitant une récupération scolaire se situe précisément dans cette spirale descendante sur le plan scolaire. Il faut donc utiliser une pédagogie (une orthopédagogie) des plus subtiles tout d'abord pour freiner cette spirale descendante avant d'entrer lentement dans une spirale ascendante.

Interprétation Q.P.E.S.

Si on se réfère au tableau XXVI, on remarque que les sujets du groupe expérimental dans l'ensemble, ont un profil moyen de base relativement normal. En effet, aucun résultat ne se situe dans les extrêmes; aucun résultat en bas du stanine 4 et aucun résultat en haut du stanine 7. Ainsi, on pourrait croire que les critères les ayant déclaré M.S.A. ont plutôt correspondu à des comportements anormaux de classe, à des attitudes inacceptables, car ces résultats ne semblent indiquer aucun problème majeur au niveau de la structure de base de la personnalité; en effet, les facteurs les plus importants, à savoir le C, le F, le O et le Q^4 se situent aux stanines 5 et 6.

On n'oublie pas, par ailleurs, que le problème de l'étiquetage des enfants M.S.A. est un problème majeur que la littérature théorique et pratique pertinente n'a pas encore résolu. Qu'il suffise de noter les écrits de Boucher et Deno (1979), de Wepman, Cruickslank, Deutsch, Morency et Srother (1975), Hallahan et Kauffman (1978), Ysseldyke et Thurlon (1978), Ysseldyke et Foster (1978), Algozzine, Mercer et Countermine (1977), Smith, Coleman, Dokecki et Davis (1977), etc. etc. pour s'en convaincre.*

En analysant les facteurs qui ont été modifiés, après expérimentation, et ce d'une façon significativement différente du groupe contrôle, à savoir les facteurs J et Q^2, on pourrait entrevoir les interprétations suivantes. L'augmentation sensible sur les facteurs J et Q^2 signifie que les sujets du groupe expérimental sont moins naïfs, s'intègrent beaucoup mieux à un groupe, sont plus conscients et plus sélectifs dans le choix de leurs relations interpersonnelles. Ils demeurent toutefois un peu fragiles sur la possibilité de s'avérer sélectifs à un degré optimal étant donné que le progrès sur le facteur Q^3 a été à peu près inexistant. C'est donc dire que tout en étant plus sélectifs, ils ont encore tendance à se modeler sur les autres, qu'ils sont encore très sensibles sur l'image qu'il projette sur le groupe.

*On peut y lire également les écrits de Scott (1958), Mercer (1970), et Menninger (1968).

Ces résultats sont très positifs si l'on juge qu'en si peu de temps, 5 à 6 rencontres totalisant environ 6 heures, il semble y avoir modification positive sur deux aspects importants de la personnalité à savoir l'aspect conscientisation et l'aspect sociabilité.

Ces résultats sont par ailleurs d'autant plus significatifs, qu'ils correspondent à des modifications sur des aspects profonds sur plan personnalité. Des modifications sur le plan personnalité sont plus profondes que des modifications sur les attitudes (l'attitude est une préparation à l'action, Rousseau 1970) mais par ailleurs sont antérieures et commandent des modifications sur le plan attitudinal. Ainsi, le fait d'avoir modifié des aspects de la personnalité concernant la conscientisation J et la sociabilité Q^2, signifie automatiquement des modifications, à un niveau plus superficiel, à savoir au niveau des attitudes.

Ainsi, on peut conclure que les sessions de groupes, constituant l'expérimentation, ont contribué à des résultats positifs qu'il importe de souligner, et que ces effets positifs sont essentiels si l'on considère leur niveau de profondeur dans la structure interne de la personne.

D'ailleurs, ces résultats semblent également d'autant plus positifs que les diverses écoles de pensée comme les écoles behaviorales, psychanalytique ou humanistique sont unanimes à affirmer que la réadaptation socio-émotive est un processus qui requiert beaucoup de temps, et que, pour y parvenir, il faut des interventions d'une qualité supérieure, d'autant plus supérieure que les changements à effectuer sont profonds, exigent un réaménagement de la structure interne de la personnalité: structure qui est composée d'une multitude d'éléments depuis la naissance de l'individu et même antérieurement.

D'ailleurs le principe de l'apprentissage cumulatif-hiérarchique de Staats (1975) est très clair là-dessus. En effet, ce principe de l'apprentissage cumulatif-hiérarchique ou de la conception hiérarchique de l'apprentissage suggère qu'apprendre à être humain est un long processus. Il s'agit d'un processus au cours duquel l'apprentissage d'un répertoire comportemental d'habiletés est la base pour l'apprentissage d'un répertoire plus complexe.

L'acquisition de nouvelles habiletés combinées aux habiletés déjà acquises permet l'acquisition d'habiletés plus complexes.

Ainsi, la réadaptation socio-affective ou autre, exige la reprise de ce cheminement allant vers une plus grande complexification mais dont chaque étape ou chaque maillon a une importance telle, que sa carence provoque une spirale descendante, et exige le retour jusqu'à cette étape ou ce maillon pour reprendre le rythme du développement normal et sain qui se veut de plus en plus "complexifié".

Par ailleurs, il n'est pas surprenant que les facteurs J et surtout Q^2 ont eu des effets positifs étant donné le caractère même de l'expérimentation qui s'apparente aux thérapies de groupe. Ces thérapies mettent leur capital sur la grande soif sociale qui conditionne l'efficacité des processus de groupe et sur le rôle de puissance que les pairs peuvent jouer en s'influençant les uns les autres (Rhodes et Tracy 1977, p. 331). Ainsi, il semble logique, tout en étant très valable, que les effets touchent la conscientisation et la sociabilité. Il en aurait peut-être été autrement, si l'expérimentation s'était apparentée aux thérapies individuelles, car ces thérapies, selon Rhodes et Tracy (1977, p. 331) mettent l'emphase sur le rôle du thérapeute comme modèle d'identification et de transfert aussi bien que comme facilitateur de compréhension de soi.

4.6.c.4.3 *Analyse qualitative.*

L'évaluation du produit effectué au moyen de l'analyse qualitative se constitue surtout des témoignages des divers membres de l'équipe de recherche.

Responsable du projet-pilote. *

L'administration des pré-tests m'a semblé "lourde" au plan organisationnel parce qu'elle a été étendue sur une trop longue période. Par contre, les post-tests se sont administrés plus rapidement et avec une meilleure organisation.

**Texte rédigé par M. Emilien Alain.*

L'ensemble des enseignants quoique réticents au point de départ à cause de la fameuse "paperasse" à remplir ou compléter se sont montrés plus positifs au fur et à mesure que les journées s'égrenaient.

Les interventions effectuées par les principales ressources du projet m'ont semblé moins efficaces au début de l'année jusqu'à la formation des sous-groupes où l'on pouvait constater des effets plus positifs étant donné leur travail plus précis, plus systématique sur les élèves. Ce qui a eu pour effet de rapprocher certains enseignants et les deux intervenants essentiels et créer chez d'autres la préoccupation de les rencontrer, ne serait-ce que pour s'informer.

Le travail effectué en sous-groupes a porté de nombreuses dividendes. Il est surprenant que l'on ait pas fait face à plus de résultats négatifs sur les 15 élèves rencontrés au cours des 10 ou 12 périodes de travail en petits groupes.

*Psychoéducatrice**

Pour chacun des étudiants rencontrés en entrevue individuelle ou lors des activités en sous-groupe, un feedback a été recueilli auprès des enseignants, de la direction ou des services aux étudiants et auprès des jeunes participants. Les résultats obtenus sont observables à divers niveaux: augmentation de l'intérêt face aux matières scolaires, meilleure communication avec les adultes de l'école, meilleure communication avec les pairs, comportements mieux adaptés à la vie de groupe (moins d'agressivité, communication avec les autres, verbalisation face aux problèmes et au vécu du jeune dans l'école). Parmi les 15 étudiants rencontrés, des changements positifs ont été perçus chez onze d'entre eux. Un des étudiants a été absent de l'école pendant cette période de temps et les trois autres ont eu un comportement assez stable, personne n'a noté de changement dans les attitudes de ces étudiants.

En général, les remarques des enseignants concernaient des changements d'attitude face à eux, aux pairs ou à la matière apprise. Voici quelques exemples de remarques qui ont été recueillies:

"Elle travaille plus et s'est décidée à essayer de comprendre". (prof. de maths sec. II)

"Il ne se force pas plus au niveau scolaire, mais il y a des efforts du côté caractère." (prof. adaptation scolaire 250)

"Il a un contact meilleur avec moi, il était agressif et maintenant il ne semble pas le diriger vers moi." (prof. adaptation scolaire 250)

"Elle fait plus d'effort au niveau scolaire, parle moins de ses problèmes avec les autres et de ce fait est mieux acceptée par le groupe." (prof. adaptation 350)

"Elle est plus calme et plus douce. Auparavant, elle était impolie." (prof. d'arts sec. II)

"Il travaille un peu mieux mais est encore engourdi. Il s'exprime peu." (prof. d'arts sec. I)

** texte rédigé par Suzanne Boivin*

"Il fait des efforts pour améliorer ses notes; il travaille mieux. Il échange beaucoup plus avec moi." (prof. de biologie sec. I)

"Il a un rendement scolaire très semblable, par contre il y a moins d'accrochage avec les autres étudiants". (prof de bio. sec. I)

"Elle s'intéresse plus et prend ses notes de cours." (prof. de géographie sec. I)

"Il est plus calme et plus gentil". (prof. de géo. sec. I)

"Elle est moins vulgaire, plus féminine. Elle répond encore de façon impolie parfois." (prof. de géo. en adapt.)

"Il a changé, il est plus "mature"." (prof. d'éducation physique sec. I)

"Elle est encore négative, "bougonne"." (prof. d'éducation physique sec. I)

"Il bouge moins, reste à sa place et travaille mieux; par contre il parle autant". (prof. de catéchèse sec. I)

"Il n'y a pas eu de changements effectifs chez les 2 étudiants auxquels j'enseigne". (prof. de bio. sec. I)

Les directeurs adjoints ont eux aussi transmis quelques remarques. En voici quelques-unes:

"J'ai remarqué chez un étudiant surtout (elle le nomme) un bon changement dans ses attitudes. Il me regarde lorsque je lui parle et au lieu de lancer quelques grognements, il me répond de façon claire. Il a une meilleure communication". (directrice adj. au sec. régulier)

"Pour plusieurs jeunes rencontrés en sous-groupe on peut voir au moins un changement; soit qu'il est plus poli, il est moins souvent sorti de cours, il se bat moins avec les autres". (directrice adj. en adapt. scolaire)

"Certains étudiants semblent rester plus à leur place. Je les vois moins à mon bureau. Pour d'autres, les changements sont moins apparents. De toute façon, on remarque un changement de comportement chez plusieurs". (directeur adj. à la vie étudiante)

D'autres remarques sont venues de certains membres des Services aux Etudiants pour des jeunes qu'ils rencontrent eux aussi.

"Pour lui (elle nomme le nom du jeune) le sous-groupe est un honneur. D'un ton enthousiaste, il me parle de ce qu'il fait pendant ces périodes". (la psychologue)

"Elle (en donnant le nom de l'étudiante) vient beaucoup moins me rencontrer pour des plaques d'eczéma aux bras comme au début de l'année." (l'infirmière)

Certains étudiants nous ont transmis leur "perception" du travail en sous-groupe.

"Il me semble que je comprend mieux". (fille de sec. II)

"Je veux continuer parce que je vais peut-être réussir à passer mes cours qui sont presque des échecs". (gars de sec. I)

"Je ne reviens pas à la 2e série, c'est plate. Je pense que ça ne me donne rien". (fille d'adapt. scolaire)

"Je veux revenir, je comprends mieux en maths, puis je m'entends mieux avec les filles". (fille d'adapt. scolaire)

"C'est drôle, mais je sors moins des cours". (gars d'adapt. scolaire)

<u>Conseillère sociale*</u>

Le modèle d'intervention privilégié au 2e semestre répond aux besoins du milieu (enseignants-direction) et aux besoins des jeunes.

* texte rédigé par Thérèse Laprise.

Les enseignants ont d'ailleurs manifesté leur satisfaction suite à la présentation de l'évaluation d'une première session de groupe et aussi suite à la nouvelle du refus de prolongation du projet.

Les enseignants ont commencé à prendre conscience qu'il y a d'autres attitudes que l'autoritarisme pour intervenir auprès des jeunes. Il y a un cheminement au niveau des mentalités.

*Psychologue**

Le projet-pilote me permettait d'avoir des interventions justes, adaptées à mes compétences et à ma disponibilité. S'il n'y avait pas eu le projet pilote, j'aurais mis du temps à régler des problèmes qui ne nécessitent pas l'intervention d'un psychologue. De plus, je n'aurais pas pu donner le suivi que certains des élèves ont pu recevoir.

*Orthopédagogue***

Il semble, à la lumière des événements, que les enseignants commencent à comprendre, apprécier et utiliser les services d'une façon plus régulière et manifestent davantage leurs besoins maintenant qu'ils ont à leur disposition le dit service.

Idéalement, pour les professeurs, il leur faudrait en plus de l'orthopédagogue en tant que P.N.E., un ou deux ortho-enseignants. Cela répondrait d'une façon globale aux besoins des enseignants, et, selon eux, aux besoins des élèves.

*Conseiller d'orientation****

L'avènement du projet-pilote a déjà un certain effet sur l'ensemble de l'école, sur notre milieu.

* texte rédigé par Astrid Paradis

** texte rédigé par Jacques Proteau

*** texte rédigé par Julien Bergeron

Tout le personnel ressent l'effet d'un nombre additionnel de ressources pouvant maintenant davantage venir en aide aux élèves mésadaptés socio-affectifs.

L'image du centre semble déjà être changée depuis septembre 1979 en ce sens que, d'une part, les enseignants semblent y assurer une présence encore plus éducative envers les élèves référés au centre d'aide maintenant. D'autre part, la présence permanente de deux personnes-ressources (psychoéducatrice et orthopédagogue) assurent un service nettement plus imposant et efficace.

Relativement au service d'orientation, le projet-pilote a également fait sentir ses effets.

Le nombre de cas référés au conseiller d'orientation pour des motifs de discipline ou de comportement a nettement diminué depuis le démarrage du projet-pilote. Par ailleurs, il est évident que l'action entreprise par le passé en regard de ces cas référés n'atteignait par la valeur des interventions faites cette année par les deux (2) personnes-ressources du centre d'aide. Ceci étant dû au manque de temps bien sûr mais également à la spécialité plus pertinente des deux nouvelles personnes-ressources à l'égard du type d'interventions nécessitées par les cas référés.

L'avènement du projet-pilote a également permis de faire ressortir le besoin d'un service d'orthopédagogie pour toute la clientèle de l'institution: ce besoin sera inscrit probablement au Projet Educatif 1980-81.

De plus, ce projet-pilote a permis à tout le personnel de l'école de mieux saisir toute la problématique de la mésadaptation socio-affective et de voir poindre de sérieuses tentatives d'aide et de solutions; il permet donc par là une meilleure intégration au système scolaire des mésadaptés socio-affectifs. Ces derniers ont droit à une relation d'aide et il faut la leur assurer.

Enfin, plusieurs échecs scolaires observés chez les étudiants M.S.A. s'expliquent mieux maintenant. Ceci aura pour conséquence, du moins en ce qui concerne le service d'orientation d'être beaucoup sensible, par exemple, au classement scolaire futur de ces adolescents référés au centre d'aide.

En entrevue individuelle, les élèves qui ont été rencontré(e)s au service d'orientation ont paru mieux se comprendre au plan personnel, être plus en mesure de tenter des solutions à leurs difficultés, à leur situation de "mésadaptation"socio-affective. Ils(elles) verbalisaient davantage sur leur vécu tout en réalisant mieux l'impact de leurs retards scolaires en général. De la sorte leur classement académique fut mieux accepté (soit une ou des reprises de matières de base, soit une reprise de l'année scolaire, soit une orientation au secondaire professionnel court ou au secondaire intermédiaire, ce dernier secondaire étant un programme de récupération du 1er cycle du secondaire général.)

Les élèves suivi(e)s par les intervenants essentiels se sont senti(e)s aussi mieux épaulé(e)s face à leur situation et ils (elles) l'ont exprimé en entrevue d'orientation: on s'est occupé d'eux cette année!

<u>Chercheur</u>

Il est évident qu'au présent stade, on n'a pas suffisamment de données pour vraiment affirmé ou infirmé que le projet-pilote a ou non donné des résultats et dans quel sens. En effet, on ne peut répondre, au présent stade, aux questions essentielles suivantes avec des appuis suffisants.

-Qu'est-ce que cela donne de plus à l'enfant lorsqu'il retourne en classe?

-Est-ce que sa relation avec la psychoéducatrice ou l'orthopédagogue ou les intervenants complémentaires se transfère à sa relation avec le professeur?

-Est-ce que la relation avec les pairs du groupe d'intervention se transfère dans sa relation avec les pairs de sa classe?

-Enfin, si le projet-pilote s'avérait essentiellement un mécanisme d'intégration, a-t-il vraiment servi à date la réintégration des M.S.A. qui ont fréquenté le centre d'aide?

Indépendamment des résultats quantitatifs, on peut affirmer que le projet-pilote a comme effet d'accentuer un mouvement de réflexion. Ainsi l'expression des activités du projet-pilote accentue les interrogations de l'école sur son mode d'apprentissage et sur ses pratiques pédagogiques. L'école, par le comité "ad hoc", reprend à son compte les mêmes questions soulevées dans le document du M.E.Q. sur l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. (M.E.Q. 1978, p. 14)

Ainsi ce comité se demande, par exemple, à l'égard des modes de son organisation et de ses pratiques pédagogiques si l'école est devenue trop exigeante pour certains de ses enfants? La diminution du temps alloué à l'enseignement leur a-t-elle été préjudiciable? Les programmes ont-ils changé trop rapidement? Le soutien aux enseignants pour le dépistage et la correction précoce des difficultés d'apprentissage a-t-il fait défaut? Les nouvelles pratiques pédagogiques ont-elles oublié la présence en classe d'enfants plus lents? Ont-elles failli à tenir compte des milieux différents? A cette liste de questions, l'école du Pavillon St-Louis n'oublie certes pas celle de la situation familiale et socio-économique pénible que vivent la majorité des fréquentants du Pavillon.

Quant à l'orientation globale du projet-pilote, on peut affirmer que le centre d'aide semble vraiment poursuivre son orientation en s'inspirant du Comité Provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) repris dans le document du M.E.Q. (1978, p.14). En effet, le centre d'aide opérationnalise la mise sur pied de mesures d'aide diversifiées dans un cadre aussi normal que possible pour l'enfant; il a fait l'amorce d'un mouvement de revalorisation et d'une amélioration nécessaire du rôle joué par l'enseignant, premier responsable de l'éducation à l'école.

De plus, comme le suggère le document du M.E.Q. (1978, p. 16), par la diversification de ses approches éducatives, on croit que le projet-pilote a constamment gardé à l'esprit la double finalité de l'éducation, soit le développement optimal de la personne et son insertion sociale. De plus, le projet-pilote, tel que conçu et vécu depuis le début de l'année scolaire 1979-80, n'a surtout pas perdu de vue que le développemet optimal du M.S.A., ainsi que son insertion sociale, consiste moins dans l'addition de nouvelles ressources que dans le changement des attitudes et des pratiques pédagogiques, à l'égard de ces enfants.

En regard de l'orientation générale du projet-pilote, on croit également que ce projet ne se préoccupe non seulement des interventions curatives mais également préventives ou interventionnistes.
En effet, en concevant ce projet, l'école a été attentive aux besoins du milieu dans laquelle elle se trouve. Ainsi, comme le souligne le document du M.E.Q. (1978), cette préoccupation s'avère ainsi un souci d'intervention préventive.

"Dans la mesure où chaque enseignant sait tenir compte de la diversité des besoins et des rythmes d'apprentissage, où chaque école sait organiser un projet éducatif attentif aux besoins du milieu dans laquelle elle se trouve, chacun prévient en même temps, l'inadaptation scolaire" (M.E.Q., 1978, p.20).

En regard de l'orientation générale du projet, on peut également affirmer ce qui suit: le projet-pilote a été également très soucieux, tout comme le suggérait le document du M.E.Q. (1978) du fait que la diversification des interventions et des intervenants auprès des enfants exige, pour une action efficace, un véritable travail d'équipe. Et conséquemment, les membres de l'équipe de recherche, et en particulier, les intervenants essentiels et complémentaires, ont maximisé les efforts et veulent intensifier ces mêmes efforts visant à ce que tous ceux, qui interviennent auprès de l'enfant, coordonnent leurs interventions et que, dans la classe, l'enseignant puisse assurer un certain suivi.

En somme, on croit vraiment que le projet-pilote, tel qu'amorcé et tel que vécu, selon les valeurs et la mentalité même du milieu d'implantation, s'avèrera, tout comme le propose le document du M.E.Q. (1978, p.34), une des activités d'intégration des M.S.A. digne d'être intégré au guide d'activités d'éducation, de rééducation et de réadaptation portant sur les stratégies pédagogiques et sur des éléments complémentaires aux programmes d'enseignement.

Par ailleurs, il est évident qu'il faut que l'expérience-pilote se poursuive, afin d'être réellement en mesure de se prononcer sur les points à retenir, à modifier ou à abandonner dans la dissémination du modèle concret d'intervention du Pavillon St-Louis (Commission scolaire régionale Chauveau) auprès de chaque type d'élèves et d'en déterminer les ressources humaines, matérielles et financières nécessaires correspondant à chaque type d'intervention.

<u>Réactions du professeur Serge Girard</u>

Perceptions personnelles sur le projet-pilote 79-80.

Pour les enseignants du régulier, l'idée du projet fut très bien accueilli en juin dernier. Dès septembre cependant, suite à la présentation qui en fut faite, plusieurs enseignants perdirent leur enthousiasme et pour cause:

1. *La partie <u>paperasse</u> a semblé primer sur le côté pratique du projet.*

2. Le manque de préparation des intervenants et le moment inopportun de la présentation du projet.

3. Grande déception des enseignants face au côté non miraculeux des résultats obtenus.

4. Orientation des M.S.A. (définition) et orientation vers l'enfance en difficulté et appoints au détriment du secondaire régulier.

5. L'administration des tests qui a suscité, maints commentaires qui ne trouvèrent pas de réponses satisfaisantes de la part de Diane Gagné.

6. Déception face au rôle de l'ortho-pédagogue auprès des étudiants du régulier.

7. Manque de continuité face à quelques cas où les intervenants, ont semblé impuissants à acheminer le dossier soit aux services aux étudiants ou à la direction.

Ces causes de déception se sont faites sentir toute l'année.

Tout semble laisser croire que le manque de communication réelle entre les intervenants soient: les deux personnes ressources du projet, les enseignants, la direction de l'école et les services aux étudiants fut la cause principale du demi-succès du projet, Chacun ayant selon moi une part de responsabilité à assumer.

Je dois cenpendant, en toute justice, admettre que quelques interventions se sont avérées un succès, surtout du côté préventif au détriment du côté curatif.

Malgré toutes ces critiques, je crois sincèrement que le travail amorcé dans le cadre du projet, devrait être un début et non une fin.

Serge Girard, membre du comité

Analyse quanlitative des résultats individuels.

Afin de situer chacun des jeunes face à la démarche entreprise dans les activités de sous-groupe, un sommaire d'étude de cas a été fait pour chacun d'eux.

Une fiche de renseignements a été montée pour 22 étudiants comprenant les informations suivantes: groupe, âge, histoire de l'élève, problématique, intervention et résultats obtenus en sous-groupe et dans la classe. Cette dernière est complétée par une fiche pédagogique. Il y a donc un début d'analyse de la démarche de chacun des jeunes. Etant donné la confidentialité des renseignements compris dans ces fiches, il nous a paru inopportun de les inclure dans ce rapport.

5. *Impact social*

5.1 *Information**

Dès le mois de juin 1979, une information était diffusée aux professeurs de l'école lors d'une journée pédagogique. Dans une deuxième étape, les enseignants avaient à s'exprimer sur la nature et le fonctionnement du projet et ce, à partir d'un document succint. Lors de journées pédagogiques du début de l'année scolaire, la direction de l'école ainsi que la psychoéducatrice ont réexpliqué le projet en y indiquant les opérationnalisations plus récentes. Les journées d'accueil ont également permis d'informer les élèves des nouvelles ressources disponibles dans leur école.

La formation d'un comité "ad hoc" sur lequel siègent trois enseignants a également fourni l'opportunité d'informer, de recueillir et d'apporter des modifications au projet. La collaboration des membres du conseil d'école nous a été assurée. Quant aux mesures prises spécifiquement par la psychopédagogue pour informer les parents, les maîtres et les élèves de la nature et de la portée de ce projet sont les suivantes:

5 septembre:	Présentation aux professeurs de secondaire II sous forme d'exposé suivi de questions-réponses. Brève présentation aux élèves du secondaire I.
6 septembre:	Même présentation avec étudiants de secondaire II, avec les professeurs de secondaire I et les professeurs d'adaptation scolaire.

* texte préparé conjointement avec Emilien Alain et Suzanne Boivin.

7 septembre:	*Réunion avec les enseignants de l'appoint et du pratique.*
17 & 24 septembre:	*Participation lors de la réunion de parents.*
24 septembre au 15 octobre:	*Visite dans tous les groupes du secteur régulier sur les heures du cours d'information scolaire et professionnelle.* *Rencontre des groupes du secteur d'adaptation scolaire et d'appoint de même que ceux du pratique durant les cours donnés par le titulaire.*

Au deuxième semestre, d'autres mesures d'information ont été entreprises afin de faire connaître encore mieux le projet-pilote. A chaque mois, un compte rendu d'entrevue a été remis aux professeurs concernés. Des rencontres de parents ont eu lieu les 10, 11 et 12 mars, afin de sensibiliser les parents des enfants qui fréquenteront le Pavillon l'an prochain, aux services offerts. De plus, chaque parent qui a voulu me rencontrer à une ou plusieurs reprises a pu le faire. Pour les enseignants, le projet de travail en sous-groupe leur a été présenté lors de la journée pédagogique du 18 février dernier et un document explicatif leur a été remis. Il présentait le travail prévu entre le 25 février et le 3 avril. Le 9 avril, un communiqué donnant un bref compte rendu du vécu en sous-groupe a été distribué à chacun. Pendant les 2 semaines suivantes, les enseignants ayant dans leurs groupes des jeunes participant aux sous-groupes ont été rencontrés afin de recueillir une évaluation qualitative. Des renseignements concernant le comportement et / ou le rendement scolaire des jeunes avant, pendant et après les sous-groupes ont été recueillis. Ces actions ont concerné tout autant les membres des Services aux Etudiants et les directeurs adjoints.

De plus, afin de mettre le plus au courant possible les gens du programme employé, tous ont été invités à venir le consulter à mon bureau et un horaire des groupes a été affiché au salon des professeurs. Lors d'une réunion du comité ad hoc, le 24 avril, les membres du dit comité ont pu consulter une évaluation sommaire du travail effectué et l'horaire des activités pour la période du 28 avril au 6 juin leur a été soumis. Il fut ensuite affiché au salon des professeurs.

Le projet-pilote a permis une amorce de réponses à des besoins cruciaux qui avaient été laissés pour compte les années précédentes. De plus ce projet-pilote a permis de mieux faire prendre conscience de la réelle nature d'un mésadapté socio-affectif.

Avis de la conseillère sociale

Lors des journées pédagogiques, les enseignants furent informés régulièrement du déroulement du projet. Il y a en plus, tous les contacts informels avec les agents éducateurs.

Avis de la psychologue

Le projet-pilote permettait de renforcer l'idée qu'il y a quelque chose à faire pour les étudiants difficiles et que, n'est pas justifiée, l'idée de les abandonner à leur sort. De plus, il permet aux professeurs de se sentir détendus même s'ils ont des élèves difficiles dans leur classe car ils ont une porte de sortie.

Avis du conseiller d'orientation

Face aux mesures prises pour informer les parents, maîtres et élèves, j'ai l'impression dans l'ensemble qu'il y en a eu suffisamment. Lors des journées pédagogiques avec les professeurs, il aurait fallu y consacrer plus de temps toutefois; bien souvent, les informations sur le projet-pilote passaient vite faute de temps à l'ordre du jour.
La portée du projet a été lente à saisir par une partie du corps professoral surtout face à l'aide orthopédagogique. La perception s'est ajustée au fil des mois de sorte que le rôle des intervenants essentiels a été bien compris par la suite.

5.2 *Attitude des parents, des maîtres, des élèves et des autres*

Avis du responsable du projet

Les parents avec lesquels les membres du projet-pilote ont eu des contacts, que ce soit par le biais de rencontres individuelles ou de contacts téléphoniques, ont manifesté un intérêt positif au dit projet.
On croit pouvoir affirmer que l'ensemble des professeurs ont été favorables au projet. Certains professeurs auraient préféré que le centre d'aide et surtout les services d'un orthopédagogue, desservent l'ensemble des la population plutôt que strictement les "mésadaptés socio-affectifs" comme le veut le projet.

Il faut noter également que les professeurs ont été fort peu nombreux à accepter de répondre à des inventaires psychométriques alors qu'ils ont répondu en grand nombre à un sondage-maison composé par l'adjointe à la direction et le responsable du projet. La Direction de l'école croit que l'aspect "paperasse" ainsi que le temps mal choisi pour répondre aux tests auraient été les facteurs du si faible taux de réponse à ces inventaires. On note par ailleurs une évolution réfléchie, selon les membres du comité "ad hoc" et une participation accrue de la part des enseignants au fur et à mesure qu'ils ont recours ou ont des contacts avec les personnes-ressources.

Quant aux élèves, rencontrés par la psychoéducatrice et l'orthopédagogue, ils ont manifesté une collaboration digne de mention. Les membres des Services aux étudiants, pour leur part, ont manifesté une collaboration essentielle d'importance majeure.

La direction de l'école, par le biais de ses trois adjoints affectés, de façon immédiate au projet, ont apporté un soutien moral et affectif des plus réconfortants, supportants et très éclairants. De plus, la direction des services aux étudiants a apporté une contribution des plus importantes au niveau d'une évaluation quantitative élargie.

La direction générale a fait l'impossible pour tout mettre en oeuvre pour la bonne marche du projet.

Avis de la psychoéducatrice

Les attitudes des parents vont en général dans le sens suivant: ils sont satisfaits car leur enfant bénéficie d'un service supplémentaire. Certains parents ont eu un intérêt plus marqué envers le travail effectué et sont venus me rencontrer afin de savoir comment on pouvait aider leur enfant à l'école.

Pour ce qui est de l'attitude des maîtres, une évolution a été remarquée de septembre à juin. Au départ, les opinions au sujet du projet-pilote étaient partagées. Les attitudes des gens étaient elles aussi

"partagées": certains ont référé des étudiants et sont venus discuter des problèmes rencontrés dès le début de l'année; d'autres se sont impliqués seulement à partir de janvier et une minorité est demeurée distante. Mais, un net déblocage s'est effectué en janvier. Les enseignants ont manifesté un plus grand intérêt: plus de références, plus de "feedback" du comportement en classe, plus de demande d'information. Lorsqu'ils ont appris la non-reconduction du projet, plusieurs enseignants ont manifesté un mécontentement affirmant que le service leur était utile et avait sa place auprès des enfants.

Les directeurs adjoints et les membres des Services aux étudiants (conseillère sociale, psychologue et conseiller d'orientation) ont collaboré dans la mesure du possible. Dès septembre, ils soutenaient le travail entrepris. Chacune des demandes effectuées a été prise en considération.

Les étudiants n'ont pas semblé entretenir de méfiance face à moi. Certains étudiants ont demandé à participer aux sous-groupes. Quelques jeunes se sont dit déçus de ne pas avoir été choisis.

Les jeunes se présentent aux entrevues fixées sans que quelqu'un le leur rappelle. En somme l'attitude générale des jeunes est positive. Par contre, pour trois jeunes rencontrés en sous-groupe, de la méfiance s'est manifestée. La démarche de changement entreprise est devenue pour eux difficilement acceptable, ils se sont organisés de façon à mieux fonctionner en classe et ont refusé de revenir au groupe de rééducation.

Avis de la psychologue.

On peut constater surtout l'attitude des élèves qui sont fiers de participer au projet-pilote et ne s'en cachent pas. Un étudiant m'a dit qu'il se sentait capable de terminer l'année comme il faut (malgré un classement à l'Unité de formation) grâce aux sous-groupes.

Avis de la conseillère sociale.

L'attitude des enseignants face au projet-pilote a évolué depuis le début de l'année, la plupart ont une attitude positive et ont manifesté des réactions de déception face à la non-reconduction du projet.

6.1 *Recommandations.*

Avis du responsable du projet.

Il me semble que le MEQ devrait fournir les budgets nécessaires en vue de l'achat de matériel spécialisé touchant directement le projet-pilote (ex.: tests psychométriques et correction informatisée ou non).

Dans l'éventualité d'une reconduction du projet, il aurait été préférable de le savoir plus tôt durant l'année à cause des conflits que cela occasionne avec certaines dates et processus à respecter de diverses conventions collectives.

D'après l'expérience vécue cette année, il nous semble plus avantageux d'aider les étudiants sur une période plus longue que 3 ou 4 semaines et ce en petits groupes.

Il faudrait également surmonter les inconvénients ou problèmes inhérents à des séances d'observation discrète du comportement des élèves une fois réintégrés leurs groupes. Cela devrait être une priorité pour l'an II.

Avis du conseiller d'orientation.

Il faut vraiment que le cadre conceptuel soit connu assez tôt dans l'année de la mise en marche d'un projet-pilote et non pas attendre 2, 3 mois. Cette assise conceptuelle doit de plus être bâtie complémentairement par et pour tous les intervenants et que le tout soit discuté en table ronde; de la sorte j'imagine que la motivation de tous atteint un maximum de participation.

Le chercheur et son assitant(e), des gens du MEQ aussi, auraient possiblement eu avantage à rencontrer tous les professeurs en assemblée générale pour bien expliquer les étapes du projet-pilote y incluant l'explication et la nécessité de la "paperasse" de départ.

Tout projet devrait durer au moins 2 ans pour bien évaluer sa rentabilité.

Avis de la psychologue.

Il faudrait s'assurer les services d'une psychoéducatrice, en tout temps, au Pavillon St-Louis.

Avis de la psychoéducatrice et de la conseillère sociale.

Etant donné l'évoluation amorcée dans le cadre du projet et le programme monté, il serait souhaitable de continuer l'expérience entreprise.

Avis du chercheur.

Nous formulons les recommandations suivantes:

1° Un accent maintenu sur des sessions de groups préparées spécifiquement aux M.S.A. plutôt qu'une aide individualisée, éparse dont les effets sont trop dilués et souvent annihilés.

2° Une attention particulière dans la partie des activités concernant l'orthopédagogie doit être apportée pour contrevenir aux résultats négatifs et compte tenu de l'importance essentielle de cet aspect.

3° Le raffinement des activités touchant le développement socio-affectif pour assurer le suivi des effets positifs observés dans la présente expérience-pilote.

4° Une attention encore plus particulière sur la sélection des M.S.A. qui sont référés au centre d'aide devrait être apportée afin d'éviter de ne retrouver que des sujets qui ont des troubles superficiels de comportement en classe et dont la structure globale interne ne comporte aucune anomalie particulière (comme ce fut le cas pour le projet-pilote). En effet, il faut éviter de ne répondre qu'à ce type de clientèle et omettre de s'occuper des plus "atteints".

5° Etant donné la richesse des données récoltées, que le MEQ accorde des fonds nécessaires pour faire sortir un portrait complexifié des M.S.A. et raffiné. Par exemple, on pourrait faire une étude de cas de chaque sujet du groupe expérimental en pré et en post-test avec une analyse globale du Q.P.E.S. en regard de l'intéraction du mouvement de chaque facteur. Par exemple, on pourrait identifier 2 ou 4 portraits-clés du M.S.A. Par exemple, on pourrait complexifier le portrait des M.S.A. par des études corrélationnelles des résultats du Q.P.E.S., du A.E. avec les résultats scolaires globaux ou par matière les variables socio-économiques, etc. etc.

En regard de ce portrait complexifié et de l'évolution à travers des sessions intensives de développement socio-affectif et cognitif, on serait peut-être mieux en mesure de détecter des principes de base pour une toujours meilleure politique provinciale d'intégration des M.S.A.

6.2 *Bibliographie.*

Albee, G.W. — The Short Unhappy Life of Clinical Psychology. Psychology Today, 1970.

Andrews, F. et Al. — Guide pour la sélection des techniques statistiques appropriées à l'analyse des données en sciences sociales, traduit par Nadeau, M.-A., et Voyer, J.-P. Université Laval, 1978.

Axline, V.M. — Play Therapy: The Inner Dynamics of Childhood. Chicago Houghton Mifflin, 1947.

Becker, H. — The Other Side. N.Y.: The Free Press, 1964.

Boucher, C.R. Deno, S.L. — Learning Disabled and Emotionally. Disturbed: Will the Labels Affect Teacher Planning ? Psychology in the Schools, July 1979, vol. 16, no. 3.

Campbell, D.T. — Reforms as experiments, in Struening, E.L. et Guttentag, M. (Eds.), Handbook of Evaluation Research, SAGE Publications, Beverly Hills, London, 1975, vol. 1, p. 71-101.

Campbell, D.T. Stanley, J.C. — Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research. Chicago: Rand Mc Nally, 1966.

Cartledge, G. Milburn, J.F. — The Case for teachin Social Skills in the Classroom: A Review. Review of Educational Research, 1978, 1, 133-156.

Carkhuff, R.R. — The Art of Helping. Human Resource Development. Press. Mass. 1973.

Chace, M. — Dance in Growth of treatment settings. Music Therapy, 1958, 1, 119-122.

Cook, T.D. et ass. — Evaluation Studies: Review Annual, vol. 3, London: SAGE Publications, 1978.

Davis, H.R. Salasin, S.E. — The utilization of Evaluation, In Struening E.L. et Gultentag, M. (Eds.), Handbook of Evaluation Research, SAGE Publications, Beverly Hills, 1975, vol. 1, 101-139.

Epstein, L.
Reid, W.G. — Task Centered Case-Work. Columbia: Columbia Un. Press, 1972.

Etzioni, A. — Shortcuts to Social Change ? The Publics Interest, 1968, 12, 40-51.

Gagné, R.M. — The Conditions of Learning. N.Y.: Holt Rinehart and Winston, 1970.

Gagnon, D. — De moins en moins d'adolescents quittent l'école. Le Soleil, samedi 12 janvier, 1980, A-3.

Gardner, R.A. — Therapeutic Communication with Children: The Mutual Storytelling Technique. N.Y.: Science House, 1971.

Gendron, Gilles — L'intervention psychoéducative. Ed. Fleurus coll. Pédagogie psycho-sociale.

Glaser, W. — La "reality therapy": Nouvelle approche thérapeutique par le réel. Paris: coll. Epi, 1971.

Gray, F. — The Philadelphia Advancement School. In Gross, B. et Gross, R. (Eds.), Radical school Reform, N.Y.: Simon et Schuster, 1969.

Guindon, J. — Le processus de rééducation du jeune délinquant par l'actualisation des forces du moi. Montréal: Centre recherches en relations humaines. 1969.

Hallahan, D.P.
Kauffman, J.M. — Exceptional Children. Englemood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1978.

Hansen, E. — The Use of Educational Technology in Teaching Emotionally Disturbed Children: How can we use the tape-recorder ? In Leng, N.J., Morse, W.C. et Newman, R.G. (Eds.), Conflict in the Classroom. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company, 1971.

Havelock, R.G. — A Guide to Innovation in Education. Ann Arbor: Center for Research on the Utilization of Scientific Knowledge, Institute for Social Research, University of Michigan, 1970.

Hyman, H.H.
Wright, C.R. — Evaluating Social Action Programs, in Lazarfield, P.F., Sewell, W.H. et Wilensky, H.L. (Eds.): The uses of Sociology, N.Y.: Basic Books, 1967.

Kahn, R.
Mann, F. — Developing Research Partnership, in G.J. McCall et J.L. Simons (Eds.). Issues in Participant Observation: A text and Reader - Reading, Mass: Addison - Wesley, 1969, p. 45 - 62.

Kerlinger, F.N. — Foundations of Behavioral Research. N.Y. Holt, Rinehart and Winston, 1964.

Kim, Y.
Anderson, H.E.
Bashaw, W.L. — Social Maturity Achievement and Basic Ability. Educational and Psychological Measurement. 1968, 28, 535-543.

Kirk, R.F. — Experimental Design: Procedures for the Behavioral Sciences. Brooks/Coles, 1968.

Klein, S.S. — Student Influence on Teacher Behavior. American Educational Research Journal, 1971, 8, 403-421.

Kramer, E. — Art as Therapy. N.Y.: Schocken Books, 1971.

Kvaraceus, W.C. — Delinquent Behavior: Culture and the Individual. Washington, D.C.: National Education Association, 1959.

Levy, D.M. — "Release Therapy" in young Children. Psychiatry, 1938, 1-387-390.

M.E.Q. — L'école québécoise: Enoncé de politique et plan d'action: L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Service général des Communications, M.E.Q. 1978.

Menninger, K. — The Crime of Punishment. Saturday Review, sept. 7, 1968, 21-55.

Mercer, J. — Sociological Perspectives on Mild Mental Retardation. In Haywood H., social-cultural Aspects of Retardation, N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1970.

Miller, G. — Psychology as a means of promoting human Welfare. American Psychologist, 1969, 24: 1063, 1075.

Moustakas, C.E. — Children in play Therapy. N.Y.: McGraw Hill, 1953.

Noble, C.G. Nolan, J.D.	Effect of Student Verbal Behavior on Classroom Teacher Behavior. Journal of Educational Psychology, 1976, 68, 342-346.
Nunnally, J.C.	The Study of Change Evaluation Reasearch: Principles Concerning Measurement, experimental Design and Analysis, in Struening, E.L. et Guttentag, M. (Eds.) Handbook of Evaluation Research, SAGE Publications, Beverly Hills, 1975. Vol. 1, 101-139.
O'Connor, R.D.	Relative Efficacy of Modeling, Shaping and the Combined Procedures for Modification of Social Withdrawal. In franks, C.M. Wilson, Q.T. (Eds.) Behavior Therapy and Practice, N.Y.: Brunner/Mazel, 1973.
Oden, S. Asher, S.R.	Coaching Children in Social Skills for Frienship Making. Child Development, 1977, 48, 495-506.
Pelletier, D. Noiseux, G. Bujold, C.	Développement vocationnel et croissance personnelle. Montréal: McGraw Hill, 1974
Phi Delta Kappa National Study Committee on Evaluation	Educational Evaluation and Decision Making, Illinois: Peacock Publishers inc., 1974.
Platt, A.	The Child Savers: The Invention of Delinquency. Chicago: University of Chicago Press, 1969.
Rhodes, W.C. Tracy, M.L.	A Study of Child Variance. Vol. 1: Theory Vol. 2: Interventions. Vol. 3: Service Delivery Systems Vol. 4: Overview. Ann Harbor: Un. of Michigan Press, 1977.
Rogers, C.	Psychothérapie et relations humaines, Louvain: P.U., 1966.
Rosenthal, R. Jacobson, L.	Pygmalion in the Classroom: Teacher's expectation of Pupils' intellectual Ability. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
Rousseau, R.	Manuel et normes: la mesure de l'attitude vis-à-vis des études. P.U.L., 1970.

Schultheis, M. — A Guidebook for Bibliotherapy. Glenview, Illinois: Psychotechnics, 1973.

Scott, W.A. — Research Definitions of Mental Health and Mental Illness. Psychological Bulletin, 1958, 55, 29-45.

Schwartz, R.D. — Field Experimentation in Sociological Research. Journal of Legal Education, 1961, 13, 401-410.

Sechrest, L. et ass. — Evaluation Studies: Review Annual, Vol. 4 London: SAGE Publications, 1979.

Selltiz, C.
Writhteman, L.S.
Cook, S.W. — Les méthodes de recherche en sciences sociales. traduit par Bélanger D., Montréal: Les Editions HRW, Montréal, 1977.

Smith, M.
Coleman, J.M.
Dokecki, P.R.
Davis, E.E. — Intellectual characteristics of School habeled learning Disabled children. Exceptional Children, 1977, 43, 352-357.

Struening, E.L.
Guttentag, M. — The Handbook: its purpose and Organization, in Struening, E.L. et Guttentag, M. (Eds.) Handbook of Evaluation Research, SAGE Publications, Beverly Hills, 1975, vol. 1, 3-13.

Swift, M.S.
Spivack, G. — The Assessment of Achievement-related Classroom Behavior. Journal of Special Education, 1968, 2, 137-153.

Swift, M.S.
Spivack, G. — Clarifying the Relationship between Academic Success and Overt Classroom Behavior, Exceptional children, 1969, 36, 89-104.

Szasz, T. — The Manufacture of Madness: A Comparative Study of the Inquisition and the Mental Health Movement. N.Y.L Harper et Row, 1970.

Twain, D. — Developing and Implementing a research Strategy, in Struening, E.L. et Guttentag, M. (Eds.), Handbook of Evaluation Research, SAGE Publications, Beverly Hills, London, 1975, vol. 1, p. 27-53.

Wepman, J.M.
Cruickshank, W.M.
Deutsch, C.P.
Morency, A.
Strother, C.R. — Learning Disabilities. In Hobbs, N. (Eds.), Issues in the classification of children, (vol. I), San Francisco: Jossey Bass, 1975.

Ysseldyke, J.E. Foster, G.E.	Bias in teachers' observations of Emotionally Disturbed and Learning Disabled Children. Exceptional children, 1978, 44, 613-615.
Ysseldyke, J.E. Thurlon, M.	Psychoeducational Assesment and Decision-making: A review Unpublished Paper. Institute for Research on Learning Disabilities, University of Minnesota, 1978.

7.0 Sommaire du projet. *

Le présent projet vise l'intégration des M.S.A. dans leurs groupes respectifs.

Après avoir rencontré quelques difficultés dans l'engagement des deux (2) personnes-ressources, le projet démarre lentement.

Les deux (2) principaux intervenants effectuent du travail auprès des élèves M.S.A. par des entrevues individuelles, des rencontres de professeurs.

Après plusieurs réunions avec les représentants du ministère, du Comité ad hoc, à la demi-année les élèves M.S.A. sont regroupés en petits groupes et participent à une rééducation sur deux (2) plans: socio-affectif et pédagogique.

Les résultats obtenus sont plus positifs, ils ont amélioré les relations entre élèves - enseignants, mieux habilité les professeurs à comprendre et guider les élèves M.S.A., sans oublier les élèves eux-mêmes qui ont progressé, se sont mieux acceptés et ont amélioré leurs relations avec les membres de leur famille, leurs compagnons, leur milieu, quoi.

* Texte rédigé en collaboration avec M. Emilien Alain.

Dans la présente recherche, on a vérifié les effets des activités d'un centre d'aide sur l'intégration des M.S.A.

Dans l'ensemble les résultats touchant le développement socio-affectif sont très positifs en terme d'augmentation de la conscientisation et de la sociabilité des sujets du groupe expérimental. Et cette augmentation est nettement différente de celle du groupe contrôle. Quand aux résultats touchant la récupération ou l'apprentissage scolaire, ils semblent plutôt négatifs; les indices sont une diminution dans les performances scolaires et dans une détérioration des attitudes vis-à-vis l'école.

8.0 Budget. *

Dépenses d'opération.

	Autorisées par le Ministère	réelles	effectuées par la Commission scolaire
Psychoéducateur			
Salaire	22 065,00	15 609,00 (1)	
Av. sociaux	1 103,00	624,36	
Orthopédagogue			
Salaire	22 065,00	20 839,00 (1)	
[illegible] sociaux	1 103,00	833,56	
Frais de voyage			
C.Q.E.E. et A.Q.E.T.A.	1 000,00	834,34	
Chercheur			
Salaire	8 000,00	8 000,00	
Autres dépenses			
i. Secrétaire (Mme Chouinard) 15 jours (Rapport d'étape)			
Salaire			501,90
av. sociaux			17.56
vacances			20,07
ii. Sec. 3 jours Mme Nicole Gagné [illegible]nast			129,37
iii. Sec. 3 jours Mme Danielle Roy-Mercier			132,58

(1) Rétroactivité à ajouter. * Texte rédigé par M. Emilien Alain

8.0 Budget. (suite)

	Autorisées par le Ministère	réelles	effectuée par la Commission scolaire
iv. Achat des tests. ψ			32.65
v. Correction des tests ψ a) perforation des cartes. b) normes.			 1 220,00 2 500,00
vi. Volumes de référence. a) psychoéducateur. b) orthopédagogue.			 131,00 192,00
vii. Matériel divers: a) psychoéducateur. b) orthopédagogue.			 214,00 95,00
viii. Impression et documents.			190,00
TOTAL	55 336,00	46 740,26	5 376,13

N.B.: L'annexe XXIII donne les pièces justificatives autorisant les dépenses.

9. *Identification:*

Nom du responsable du projet: Emilien Alain, conseiller en réadaptation scolaire.

Chercheur engagé: Danielle Riverin-Simard, Ph. D.

Signature du directeur général: ______

Date: 5 août 1980

10. *Résolution du conseil des commissaires de la Commission scolaire.*

A N N E X E S

ANNEXE I

PHASES OPERATIONNELLES

DE REFERENCE

ET

DE PRE-INTERVENTION

DEROULEMENT DES PHASES OPERATIONNELLES DE REFERENCE ET DE PRE-INTERVENTION:

1- Le professeur discute avec le psycho-éducateur ou l'orthopédagogue de l'élève avant de le lui envoyer (sauf en cas de crise).

S'il y a crise, le processus débute au no: 2.

2- Le professeur signe une formule qui indique que l'élève doit se rendre au bureau du psycho-éducateur.

3- Le psycho-éducateur ou l'orthopédagogue reçoit l'élève et évalue avec lui les difficultés et les solutions à apporter.

4- Le professeur rencontre le psycho-éducateur dans les plus brefs délais.

5- Information et/ou demande de collaboration des parents par le psycho-éducateur.

6- Le psycho-éducateur rencontre l'élève au centre d'aide, si le mauvais fonctionnement continue et élabore avec celui-ci et le professeur la démarche suivante:

* . Cet annexe a été rédigé en collaboration avec le Comite Ad-Hoc.

- soit un suivi au centre d'aide ou il poursuit, s'il est en état de le faire avec l'aide des professeurs présents (avec l'orthopédagogue, si obtenu) ses apprentissages,

- soit un retour en classe avec un suivi mieux encadré,

- soit référence aux Services aux Etudiants, si nécessaire,

- soit référence au Principal-adjoint à la vie étudiante.

7- Le psycho-éducateur assure un suivi du cas.

Afin d'assurer une cohérence des interventions, il serait important que:

- le psycho-éducateur déclare sur une feuille de couleur le ou les élèves qu'il reçoit durant chacune des périodes de la journée.

- Le ou les professeurs de l'élève le déclare absent aux cours,

- dans l'éventualité qu'un élève soit suivi par le psycho-éducateur, toute personne qui prend cet élève en faute en tout temps, doit le référer au psycho-éducateur dans le plus bref délai.

- Une liste des élèves rencontrés par le psycho-éducateur sera publiée à tous les jours et distribuée

    - au Principal adjoint à la vie étudiante,
    - au Principal adjoint à l'enseignement,
    - aux Services aux Etudiants,
    - au salon des professeurs,
    - au surveillant des élèves.

ANNEXE II

CURRICULA DES SECTEURS DE L'INSTITUT

CODE BLOC	CODE MATIERE	PER/SEM	DISCIPLINES	PREALABLES ABSOLUS SUGGERES	REMARQUES
			DISCIPLINES COMMUNES (7 blocs)		
			FORMATION DE LA PERSONNE.		
		Pér.			
	ERC 120		3 Enseignement religieux catholique (480)		
ERC 120	EDP 120	6	2 Education physique (190)		
	INF 110		1 Information scolaire et professionnelle (492)		
			LETTRES A LANGUES.		
	FRA 120	6	Français (580)		
	ANG 120	6	Anglais (578)		
			MATHEMATIQUE		
	MAT 120	6	Mathématique (281)		
			SCIENCES DE LA NATURE.		
	BIØ 220	6	Biologie (170)		
			ARTS.		
	MUS 110	3	Musique (575)		
MUS 110	ARP 110	3	Arts plastiques (570)		
			SCIENCES DE L'HOMME		
	GEØ 110	6	Géographie (470)		

2e Secondaire

CODE BLOC	CODE MATIERE	PER/SEM		DISCIPLINES	PREALABLES ABSOLUS	PREALABLES SUGGERES	REMARQUES
				DISCIPLINES COMMUNES (6 blocs)			
				FORMATION DE LA PERSONNE			
	ERC 220		3	Enseignement religieux catholique (480)	ERC 120		
ERC 220	EDP 220	6	2	Education physique (190)			
	INF 210		1	Information scolaire et professionnelle (492)			
				LETTRES ET LANGUES			
	FRA 220	6		Français (580)	FRA 120		
	FRA 230	6		Français (580)	FRA 120, centile 60 et plus (1)		
	ANG 210	6		Anglais (578)	ANG 120		
	ANG 220	6		Anglais (578)	ANG 120, centile 50 et plus (1)		
				MATHEMATIQUE			
	MAT 220	6		Mathématique (281)	MAT 120		
	MAT 230	6		Mathématique (281)	MAT 120, centile 60 et plus (1)		
				SCIENCES DE L'HOMME			
	HIS 210	6		Histoire (475)			
				TECHNIQUES			
	SCF 120	6		Sciences familiales (495)			
				OU			
	TEC 210	6		Initiation à la technologie (295)			

(1) Cas limites pourront être soumis à une étude du dossier.

2e Secondaire

CODE BLOC	CODE MATIERE		DISCIPLINES	PREALABLES ABSOLUS	PREALABLES SUGGERES	REMARQUES
			COURS COMPLEMENTAIRES: (1 bloc)			
	ISE 220	6	Initiation aux sciences expérimentales (293)		MAT 120	
	GEO 310	6	Géographie (470)			
	ARP 210	6	Arts plastiques (570)		ARP 110 ou test d'aptitudes	
	*PIA 210	6	Piano (575)		MUS 110	Lor. Neuf. Anc.-Lor.
	*PIA 220	6	Piano (575)		MUS 110	Lor. Neuf. Anc.-Lor.
	HAR 210	6	Harmonie (575)		MUS 110	Neuf. Dub.-Saules
	HAR 220	6	Harmonie (575)		MUS 110	Neuf. Dub.-Saules
	GUT 210	6	Guitare classique (575)		MUS 110	Lor. Anc.-Lor. Dub.-Saules
	GUT 220	6	Guitare classique (575)		MUS 110	Lor. Anc.-Lor. Dub.-Saules
	ESP 310	6	Espagnol (579)		Français et anglais de sec. I réussis	

* PIA 210: Pour les élèves débutants.

* PIA 220: Pour les élèves ayant un an de pratique après avoir passé un test d'aptitudes.

APPOINT

DISCIPLINES COMMUNES

CODE BLOC	CODE MATIERE	Pér.	DISCIPLINES
			FORMATION DE LA PERSONNE:
ERC 100	ERC 100	3	Ens. religieux catholique (480)
	EDP 100	3	Education physique (190)
			FRANCAIS:
	FRA 100	9	Français (580)
	ANG 100		ANGLAIS:
		6	Anglais (578)
	MAT 100		MATHEMATIQUES:
		9	Mathématiques (281)
			SCIENCES:
SCN 100	SCN 100	3	Sciences naturelles (293)
	GEH 100	3	Histoire et géographie (470)
			ARTS:
	ARP 100	6	Arts plastiques (570)

SECONDAIRE PRATIQUE I

CODE BLOC	CODE MATIERE	Pér.	DISCIPLINES	REMARQUES
			FORMATION DE LA PERSONNE:	
ERC 160	ERC 160	3	Ens. religieux catholique (483)	
	EDP 160	3	Education physique (193)	
			FRANCAIS:	
	FRA 160	6	Francais (581)	
			MATHEMATIQUES:	
	MAT 160	6	Mathématiques (280)	
			SCIENCES:	
SCN 160	SCN 160	3	Sciences naturelles (293)	
	GEH 160	3	Histoire et géographie (472)	
			ARTS:	
	ARP 160	6	Arts plastiques (571)	
			ATELIERS:	
ATG 160 ou ATF 160	ARC 160	6	Art culinaire (700)	L'élève suit au moins deux de ces ateliers au cours de l'année
	COD 160	6	Couture domestique (710)	
	COI 160	6	Couture industrielle (filles) (720)	
	COI 160	6	Couture industrielle (garçons) (800)	
	MEN 160	6	Menuiserie (810)	
	PEB 160	6	Peinture en bâtiment ((820)	
	TEC 160	6	Bricolage (830)	

SECONDAIRE PRATIQUE II

CODE BLOC	CODE MATIERE	Pér.	DISCIPLINES	REMARQUES
			FORMATION DE LA PERSONNE:	
ERC 260	ERC 260	3	Ens. religieux catholique (483)	
	EDP 260	3	Education physique (193)	
			FRANCAIS:	
	FRA 260	6	Français (581)	
			MATHEMATIQUES:	
	MAT 260	6	Mathématiques (280)	
			SCIENCES:	
SCN 260	SCN 260	3	Sciences naturelles (293)	
	GEH 260	3	Histoire et géographie (472)	
			ARTS:	
	ARP 260	6	Arts plastiques (571)	
			ATELIERS:	
	ARC 260	6	Art culinaire (700)	L'élève suit au moins deux de ces ateliers durant l'année
	COD 260	6	Couture domestique (710)	
ATG 260	COI 260	6	Couture industrielle (filles) (720)	
ou	COI 260	6	Couture industrielle (garçons) (800)	
ATF 260	MEN 260	6	Menuiserie (810)	
	PEB 260	6	Peinture en bâtiment (820)	
	TEC 260	6	Bricolage (830)	

SECONDAIRE PRATIQUE III

CODE BLOC	CODE MATIERE	Pér.	DISCIPLINES	REMARQUES
			FORMATION DE LA PERSONNE:	
ERC 360	ERC 360	3	Ens. religieux catholique (483)	
	EDP 360	3	Education physique. (193)	
			ARTS:	
	ARP 360	3	Arts plastiques (571)	
	DEG 360	3	Dessin géométrique (700)	
			FRANCAIS:	
	FRA 360	9	Français (581)	(1)
			MATHEMATIQUES:	
	MAT 360	9	Mathématiques (280)	(1)
			SOCIOLOGIE:	
	SOC 360	6	Sociologie (710)	(1)
			ACTIVITES:	
	ACD 360	6	Activités dirigées (720)	(1)

(1) L'enseignement de ces matières est présenté sous forme de monographies.

SECONDAIRE PRATIQUE IV ET V *

CODE BLOC	CODE MATIERE	Pér.		DISCIPLINES	REMARQUES
				FORMATION DE LA PERSONNE:	
ERC 460	ERC 460	6	3	Ens. religieux catholique (483)	
	EDP 460		3	Education physique (193)	
				ARTS:	
	ARP 460	6	3	Arts plastiques (571)	
	DEG 460		3	Dessin géométrique (700)	
				FRANCAIS:	(1)
	FRA 460	9		Français (581)	
				MATHEMATIQUES:	(1)
	MAT 460	9		Mathématiques (280)	
				SOCIOLOGIE:	(1)
	SOC 460	6		Sociologie (710)	
				ACTIVITES:	(1)
	ACD 460	6		Activités dirigées (720)	

* La cinquième année est réservée à des stages pré-emploi. La codification est 560.

(1) L'enseignement de ces matières est présenté sous forme de monographies.

SECONDAIRE ALLÉGÉ I

CODE BLOC	CODE MATIERE	Pér.	DISCIPLINES	REMARQUES
			FORMATION DE LA PERSONNE:	
ERC 150	ERC 150	3	Ens. religieux catholique (483)	
	EDP 150	3	Education physique (193)	
			FRANCAIS:	
	FRA 150	6	Français (581)	
			MATHEMATIQUES:	
	MAT 150	6	Mathématiques (280)	
			SCIENCES:	
SCN 150	SCN 150	3	Sciences naturelles (293)	
	GEH 150	3	Histoire et géographie (472)	
			ARTS:	
	ARP 150	6	Arts plastiques (571)	
			ATELIERS:	
ATG 150 ou ATF 150	ARC 150	6	Art culinaire (700)	L'élève suit au moins deux de ces ateliers au cours de l'année
	COD 150	6	Couture domestique (710)	
	COI 150	6	Couture industrielle (filles) (720)	
	COI 150	6	Couture industrielle (garçons) (800)	
	MEN 150	6	Menuiserie (810)	
	PEB 150	6	Peinture en bâtiment (820)	
	TEC 150	6	Bricolage (830)	

SECONDAIRE ALLÉGÉ II

CODE BLOC	CODE MATIERE	Pér.	DISCIPLINES	REMARQUES
			FORMATION DE LA PERSONNE:	
ERC 250	ERC 250	3	Ens. religieux catholique (483)	
	EDP 250	3	Education physique (193)	
			FRANCAIS:	
	FRA 250	6	Français (581)	
			MATHEMATIQUES:	
	MAT 250	6	Mathématiques (280)	
			SCIENCES:	
SCN 250	SCN 250	3	Sciences naturelles (293)	
	GEH 250	3	Histoire et géographie (472)	
			ARTS:	
	ARP 250	6	Arts plastiques (571)	
			ATELIERS:	
ATG 250 ou ATF 250	ARC 250	6	Art culinaire (700)	L'élève suit au moins deux de ces ateliers au cours de l'année
	COD 250	6	Couture domestique (710)	
	COI 250	6	Couture industrielle (filles) (720)	
	COI 250	6	Couture industrielle (garçons) (800)	
	MEN 250	6	Menuiserie (810)	
	PEB 250	6	Peinture en bâtiment (820)	
	TEC 250	6	Bricolage (830)	

SECONDAIRE ALLEGE III

CODE BLOC	CODE MATIERE	Pér.	DISCIPLINES	REMARQUES
			FORMATION DE LA PERSONNE:	
ERC 350	ERC 350	3	Ens. religieux catholique (483)	
	EDP 350	3	Education physique (193)	
			FRANCAIS:	
	FRA 350	6	Français (581)	
			MATHEMATIQUES:	
	MAT 350	6	Mathématiques (280)	
			SCIENCES:	
SCN 350	SCN 350	3	Sciences naturelles (293)	
	GEH 350	3	Histoire et géographie (472)	
			ARTS:	
	ARP 350	6	Arts plastiques (571)	
			ATELIERS:	L'élève suit au moins deux de ces ateliers au cours de l'année.
ATG 350 ou ATF 350	ARC 350	6	Art culinaire (700)	
	COD 350	6	Couture domestique (710)	
	COI 350	6	Couture industrielle (filles) (720)	
	COI 350	6	Couture industrielle (garçons) (800)	
	MEN 350	6	Menuiserie (810)	
	PEB 350	6	Peinture en bâtiment (820)	
	TEC 350	6	Bricolage (830)	

CRITERES DE PROMOTION

Tous les cours inscrits dans ce " Répertoire " font l'objet d'un examen administré, soit par la commission scolaire, soit par le ministère de l'Education.

Dans le dernier cas, la note de passage est de 50%, et le résultat de l'élève est calculé en comptant à parts égales, l'examen converti et la scolarité modérée (ref: document sur la modération des notes). Dans le cas des cours sous la responsabilité de la commission scolaire, la note de passage est aussi de 50%, et le résultat de l'élève est calculé en comptant la scolarité (80%) et l'examen de fin d'année (20%).

Contrairement au système du ministère, aucune conversion ou modération ne transforme la note brute de l'élève, ce qui exige de la part du professeur un équilibre dans son mode personnel d'évaluation afin de prévenir qu'un trop fort pourcentage d'élèves, au niveau d'une matière, n'atteigne le minimum de 50% (ref: document sur les moyennes de groupes).

Lorsqu'un cours est inscrit comme préalable à une autre matière, l'élève devra le réussir, afin de s'inscrire à cette nouvelle matière. Dans certains cas, un cours d'une voie plus élevée, avec un résultat près de 50%, peut compenser comme préalable à un cours d'une voie inférieure après étude du dossier.

Par contre, la réussite de l'examen du ministère n'assure pas nécessairement la promotion dans la même voie. (Ex.: L'élève qui réussirait le cours de français 432 avec une note se situant entre 50 et 60% serait promu en français 522.)

Le rang centile que l'on retrouve parfois comme exigence de classement est une subdivision en parties égales de toute la population étudiante d'une école inscrite dans une matière donnée. (Ex.: Les rangs centiles 50 à 99 représentent la moitié de la population la plus forte dans cette matière.) Cet outil de mesure est donc très utile dans le partage des groupes en voies enrichie, régulière et allégée.

Le rang cinquième, tel que calculé présentement, subdivise un groupe ou un ensemble de groupes en cinq parties égales. Cet outil de mesure est aussi très utile dans le partage des groupes lorsque la population étudiante est insuffisante pour calculer le rang centile.

GENERALITES

Lorsque la clientèle d'un secteur est insuffisante pour permettre l'ouverture d'une option, les étudiants seront avisés d'un regroupement possible dans un autre secteur.

ETUDE DE DOSSIER

L'étude de dossier se fait conjointement par la direction de l'école, le service aux étudiants et les professeurs concernés.

ANNEXE III

FICHE D'OBSERVATION

COMMISSION SCOLAIRE RÉGIONALE CHAUVEAU

PAVILLON ST-LOUIS

SERVICES AUX ETUDIANTS

FICHE D'OBSERVATION

Votre opinion et vos observations seraient utiles aux Services aux Etudiants, à ce temps-ci de l'année, pour apporter une aide particulière à certains élèves de secondaire 1.

Nous vous demandons de remplir la présente fiche pour tout élève dont la réussite dans votre matière vous semble, pour l'instant, compromise en raison de problème de motivation et/ou d'adaptation à l'école.

______________________   ______________________

NOM DE L'ELEVE   matière et rythme

OBSERVATIONS:

A) Aspect intellectuel:

	Beaucoup	Moyen	Peu
1- Attention soutenue en classe	☐	☐	☐
2- Mémoire	☐	☐	☐
3- Créativité	☐	☐	☐
4- Jugement	☐	☐	☐
5- Raisonnement	☐	☐	☐

Remarques: ____

____

B) Aspect pédagogique:

	Beaucoup	Moyen	Peu
1- Intérêt pour votre matière ------------	☐	☐	☐
2- Travail en classe---------------------	☐	☐	☐
3- Méthodes de travail-------------------	☐	☐	☐
4- Travail personnel à la maison----------	☐	☐	☐

S'il y a lieu, expliquez en quoi consistent les difficultés.

____

____

____

C) Aspect social et affectif:

1- Avez-vous ressenti chez l'élève référé(e) une préoccupation ou un problème pouvant nuire à son rendement en classe?

Oui ☐ Non ☐

2- Est-il(elle) un(e) élève isolé(e) en classe? Oui ☐ Non ☐

3- Avez-vous déjà contacté les parents? Oui ☐ Non ☐

Si oui, la collaboration est-elle bonne? Oui ☐ Non ☐

D) Réussite de votre matière/année:

1- Croyez-vous que l'élève puisse se reprendre? Oui ☐ Non ☐

2- Quel(s) changement(s), selon vous, devrait-il y avoir pour que l'élève atteigne le succès?

____

____

Merci de votre collaboration.

Date de la référence: ____/____/____

Nom du professeur: ______________________________

P.S.: Cette fiche d'observation ne sera d'usage que dans le cadre du projet: "Prise de conscience de son métier d'étudiant".

Noter bien que ce projet est différent du projet-pilote de la Centrale d'aide.

Vous pourrez déposer ces données à notre casier, au secrétariat général, ou venir au local 201, pour nous les remettre, avant le 30 novembre 1979, si possible.

ANNEXE IV

"QUESTIONNAIRE SUR MON FONCTIONNEMENT INTELLECTUEL"

COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE CHAUVEAU

SERVICES AUX ETUDIANTS

PAVILLON ST-LOUIS

QUESTIONNAIRE

SUR MON FONCTIONNEMENT SCOLAIRE

CLIENTELE: SECONDAIRE 1

PARTIE 1

Attitude en classe

	J	P	S	T
1- Lorsque le professeur parle en classe, je suis immédiatement attentif.	☐	☐	☐	☐
2- Quand je ne comprends pas, je suis porté à poser des questions.	☐	☐	☐	☐
3- Quand je ne comprends plus rien, j'essaie de ne pas déranger la classe.	☐	☐	☐	☐
4- Je prends mes notes sur des feuilles d'une seule grandeur que je conserve en ordre pour mieux m'y retrouver.	☐	☐	☐	☐
5- Je prends toutes les notes qu'il faut prendre en classe.	☐	☐	☐	☐
6- Je m'applique dans mon travail à faire en classe.	☐	☐	☐	☐
7- J'apporte toujours tout mon matériel scolaire en classe.	☐	☐	☐	☐

* J: Jamais
P: Parfois
S: Souvent
T: Toujours

PARTIE 11

A la maison	J	P	S	T
8- Je consacre en moyenne une heure de travail scolaire par soir à la maison.	☐	☐	☐	☐
9- Lorsque je travaille à la maison, je le fais dans un coin tranquille (pas de télévision, pas de radio, pas de tapage, etc...).	☐	☐	☐	☐
10- Lorsque je travaille à la maison, je me concentre sur la matière à étudier sans me laisser distraire.	☐	☐	☐	☐
11- Je sacrifie des sorties ou des émissions de télévision pour me consacrer à mes études.	☐	☐	☐	☐
12- J'amène toutes mes affaires à la maison pour travailler le soir.	☐	☐	☐	☐
13- Je m'organise pour remettre mes travaux à temps.	☐	☐	☐	☐
14- Je dors et je mange suffisamment pour être en forme pour l'école.	☐	☐	☐	☐

PARTIE 111

Contrôles et Examens	J	P	S	T
15- Je me prépare bien pour mes examens.	☐	☐	☐	☐
16- Quand j'étudie, j'essaie de prévoir les parties les plus importantes de la matière et qui auront plus de chances d'être demandées à l'examen.	☐	☐	☐	☐
17- Au moment de l'examen, je me mets immédiatement à travailler.	☐	☐	☐	☐
18- Je suis calme quand je passe un examen.	☐	☐	☐	☐
19- Si je termine un examen avant le temps, je revise mes réponses.	☐	☐	☐	☐
20- S'il m'arrive d'être faible à un examen, je me fais une obligation de reviser la matière.	☐	☐	☐	☐

PARTIE IV

		J	P	S	T
21-	Quand le professeur demande un travail, je vois ça comme une aide qu'il veut m'apporter.	☐	☐	☐	☐
22-	Quand le professeur me fait des reproches au sujet de mon travail, ça me porte à travailler davantage.	☐	☐	☐	☐
23-	Les professeurs sont habituellement satisfaits de mon travail.	☐	☐	☐	☐
24-	Mes parents sont prêts à m'aider dans mes études et ils m'encouragent.	☐	☐	☐	☐
25-	Quand j'ai des difficultés à faire mes devoirs, je demande l'aide de quelqu'un qui peut m'aider.	☐	☐	☐	☐

" ETUDIANT, c'est un métier à temps plein ".

Préparé par: Julien Bergeron
Robert Carrière

Janvier 1979

ANNEXE V

FEUILLE PROFIL

DU

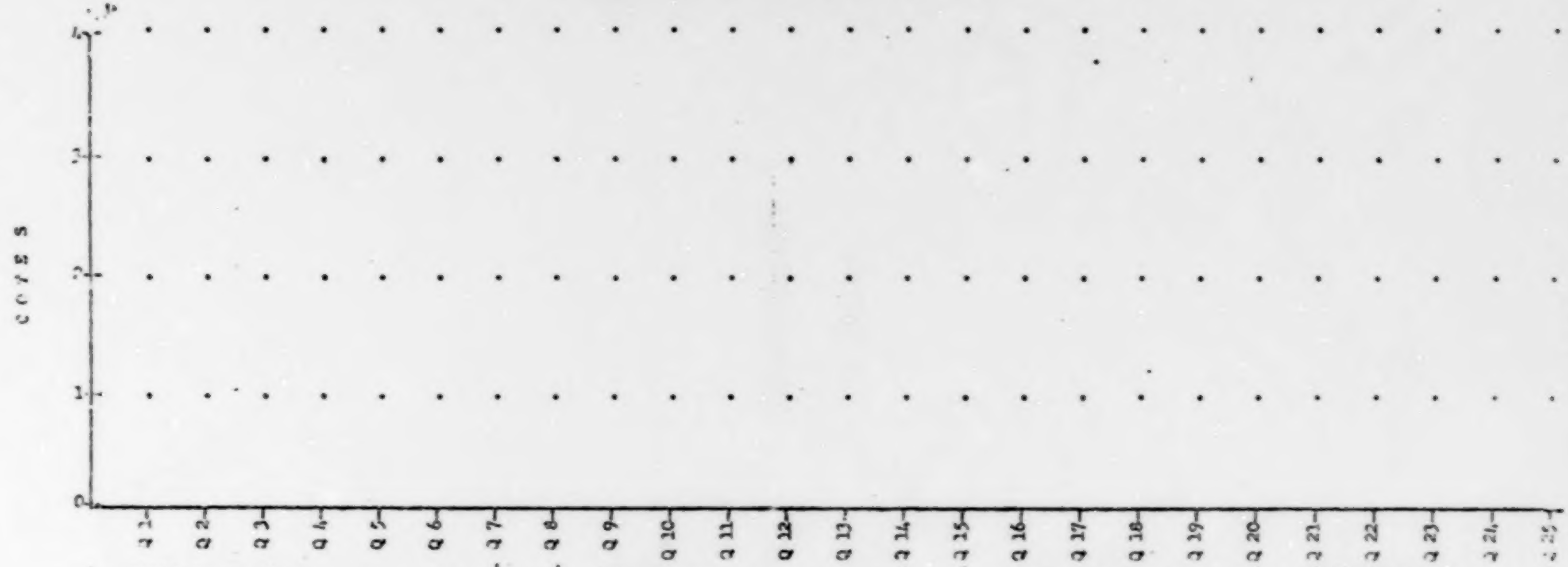
"QUESTIONNAIRE SUR MON FONCTIONNEMENT INTELLECTUEL"

SERVICES AUX ETUDIANTS

PAVILLON ST-LOUIS

NOM: ____________________

MON PROFIL ACTUEL DE FONCTIONNEMENT SCOLAIRE



Attitudes en classe ...	A la maison...	Contrôles et examens...	Professeurs - Parents - amis.
Note sur ___ / 28	Note sur ___ / 28	Note sur ___ / 24	Note sur ___ / 20

Note sur ___ / 100

Janvier 1979.

par: Julien Bergeron, c.o.
Robert Carrière, psy.

ANNEXE VI

PROCES-VERBAUX

Commission Scolaire Régionale Chauveau
PAVILLON SAINT-LOUIS
262, rue Racine, Loretteville G2B 1E6 Tél.: 843-4711

Loretteville le 11 octobre 79

Objet: Pojet-pilote

Madame,
Mademoiselle,
Monsieur,

Vous êtes, par la présente, invité(e) à une réunion du Comité ad hoc concernant le projet-pilote laquelle rencontre se tiendra le 18 octobre courant à 9.00h au local 128.

Voici l'ordre du jour.

1- Pojet de calendrier de rencontres.

2- Etude des règlements:
- Absences
- Comportement

3- Liste des élèves rencontrés par la psycho-éducatrice.

4- Varia: a)
b)
c)

J'espère que tous pourront être présents et demeure,

Emilien Alain
Responsable

PROJET-PILOTE

COMITE AD HOC

PROJET
de
CALENDRIER des RENCONTRES

BUTS:

- Créer un lien efficace entre les diverses ressources.
- S'assurer que tous les intervenants aient les mêmes informations.
- S'assurer que tous les intervenants agissent dans le même sens.
- Assurer un meilleur suivi des cas d'élèves à l'étude
- Apporter le plus d'aide possible aux élèves, aux professeurs.
- Eviter que certaines situations se détériorent face à des délais trop grands.
- Procéder à une évaluation continue
- Augmenter nos chances d'effectuer une meilleure évaluation du projet.

DATES DES RENCONTRES

9.00h. local 128.

18 octobre
8 novembre
30 novembre
20 décembre
23 janvier 80
13 février
4 mars
25 mars
16 avril 80
12 mai
30 mai
10 juin

<u>NOTES:</u> - Les réunions sont cédulées le jour 7.

- Autant que faire se peut, l'ordre du jour des réunions vous parviendra au moins une (1) journée à l'avance.
- Tout point à l'ordre du jour devrait être signalé au responsable du comité au moins deux(2) jours avant la réunion. L'item "Varia" demeure toujours.
- La longueur des réunions n'a que peu d'importance. C'est le lien , le suivi du projet qui l'est.

Compte rendu de la réunion du 30 octobre 1979

Durant la première partie de la rencontre, étaient présents Mesdames Diane Germain, responsable des chercheurs au ministère, Danielle R. Simard chercheur, Diane F.Gagné assistante à la recherche, Messieurs Jean Laliberté , responsable des projets-pilotes du Ministère et Emilien Alain .

Pour la deuxième partie s'ajoutent Mesdames Suzanne Boivin, Astrid Paradis, Thérèse Laprise et Monsieur Julien Bergeron.

2-1-79 TESTS

Madame Gagné informe les participants sur la passation des tests par les élèves , les inconvénients rencontrés.

Quelques professeurs se sont dits intéressés à collaborer à la construction de tests plus pertinents aux élèves inadaptés.

2-2-79 VOLUMES DE REFERENCES

Madame Germain nous cite quelques volumes susceptibles de nous aider dans notre cheminement.

a- A study of child variance.
(Rhodes W.C. Tracy M.L. 1977)
Vol. I Theory
2 Interventions
3 Service delivery systems
4 Overview
University of Michigan Press. Ann Arbor.

b- Volume de Monsieur Stott D.H.
D'autres informations suivront concernant ce document.

2-3-79 L'EVALUATION

Il serait important de faire corriger les tests subis par les élèves afin que les diverses ressources, en particulier la psycho-éducatrice et l'orthopédagogue, puissent exercer leur interventions selon les besoins des élèves. Ce qui fournirait une évaluation qualitative et quantitative du projet.

Il faudrait également en arriver à établir le rationnel des interventions afin de dire que tel type de problèmes amène telle intervention sans oublier de détailler les objectifs poursuivis, les moyens utilisés et le rôle de chacun. Si tel est le cas, le projet-pilote pourrait être utilisé par des intervenants étrangers une fois l'expérimentation terminée.

L'évaluation de l'ensemble des intervenants à savoir les enseignants, la direction de l'école , les membres des Services aux Etudiants, les parents, etc. demeure un élément important à colliger.

2-4-79 RAPPORT D'ETAGE

Plusieurs questions d'éclaircissemnts sont posées aux représentants du Ministère concernant le point en titre.

2-5-79 VARIA

1- Le responsable des projets-pilotes au Bureau Régional est Monsieur Richard Carrier.
2- Les membres des Services aux Etudiants expliquent les travaux qu'ils entendent réaliser au cours de l'année et qui sont susceptibles de toucher la clientèle perturbée.
3- Le Ministère de l'Education accepte le baccalauréat en Enfance Inadaptée pour celui ou celle qui exerce le rôle d'orthopédagogue.

Emilien Alain
Responsable

PAVILLON ST-LOUIS

Comité ad hoc
PROJET-PILOTE

Procès-verbal du 8 novembre 1979.

Etaient présents à la réunion: Mesdames Solange Lapointe, Blandine Vézina, Thérèse Laprise, Suzanne Boivin, Ginette Beauregard, messieurs François Bellemare, Julien Bergeron, Bernard Lauzon, Serge Girard, Jacques Proteau et Emilien Alain.

3-1-79 Adoption de l'ordre du jour.

L'ordre du jour est accepté en y ajoutant:

1- La lecture du procès-verbal du 30 octobre.
2- L'orthopédagogie à l'item varia.

3-2-79 Adoption des procès-verbaux des réunions des 18 et 30 octobre.

Les deux (2) procès-verbaux précités sont acceptés tels que lus. Cependant quelques explications sont fournies pour les représentants des enseignants qui se sont joints au comité pour la première fois. On remarque que certains enseignants surtout de l'adaptation scolaire étaient plus ou moins d'accord sur la valeur des tests subits par les élèves de leur secteur.

Les tests ne sont que des éléments parmi tant d'autres qui aideront à guider les intervenants dans leurs démarches en vue d'une réadaptation de certains élèves.

Le test Q.P.E.S. en est un de personnalité, tandis que le "AE" mesure les attitudes.

3-3-79 <u>Rapport d'étape</u>

Dans le but de compléter une partie du rapport d'étape devant être déposé au ministère de l'Education avant le 30 janvier '80, la collaboration de plusieurs personnes est nécessaire. Durant la semaine du 2 novembre, on procédera à la cueillette de diverses données.

3-4-79 <u>Reconduction du projet</u>

Etant donné que le projet-pilote n'en est qu'à ses débuts;

Etant donné que la dernière personne ressource n'est entrée en fonction qu'au début de novembre;

Etant donné que l'on voit des effets positifs au projet-pilote;

Etant donné que l'on vient de terminer une étape nécessaire à savoir la passasion des tests;

Etant donné que nous serons en mesure de procéder à une meilleure évaluation à la fin de l'année et encore davantage après deux (2) ans;

Le comité recommande:

1- de procéder à un sondage auprès des enseignants en leur adressant un questionnaire par le biais du conseil d'école si celui-ci est consentant.

2- à l'aide des remarques des enseignants, d'adresser une demande de reconduction du projet-pilote pour l'année scolaire 1980-81.

3-5-79 <u>Varia: L'orthopédagogue</u>

Dans le cadre du projet-pilote le rôle de l'orthopédagogue se définit en deux (2) temps:

a) aide aux élèves mésadaptés socio-affectifs qui sont rencontrés par la psycho-éducatrice i.e. rencontres individuelles ou en groupe afin d'adider les élèves dans leur apprentissage scolaire occasionnellement ou à périodes régulières ou fixes.

b) aide aux enseignants face à un ou plusieurs élèves présentant des "handicaps" conjugués, c'est-à-dire des troubles ou retards pédagogiques associés à des comportements anti-sociaux. Cette aide sera accordée après que la psycho-éducatrice aura rencontré le ou les élèves concernés.

Nous sommes conscients que plusieurs élèves non mésadaptés auraient besoin d'orthopédagogie, malheureusement le présent projet ne peut leur rendre service. Il serait donc important de prévoir dès maintenant les services d'un orthopédagogue-enseignant pour les prochaines années.

La séance est levée à 11:45 h.

Emilien Alain,
Responsable.

COMITE AD HOC

PROJET-PILOTE

Procès-verbal du 18 octobre 79

Sont présents: Mesdames Solange Lapointe, Blandine Vézina Astride Paradis, Thérèse Laprise, Suzanne Boivin et Messieurs François Bellemare, Julien Bergeron et Emilien Alain.

1-1-79 ORDRE DU JOUR

L'ordre du jour est accepté tel que proposé en y ajoutant les points suivants à l'item Varia:

-Orthopédagogue
-Listes #22

1-2-79 PROJET DE CALENDRIER DE RENCONTRES

Le projet de calendrier de rencontres est accepté tel que présenté. Dès maintenant, retenons que la reconduction du projet-pilote fera l'objet de discussions lors des rencontres des 8 et 30 novembre 1979.

1-3-79 ETUDE DES REGLEMENTS

Absences: Après la première étape du présent règlement, l'étudiant est susceptible de recevoir une relation d'aide. Afin d'aider l'élève, le principal-adjoint lui offrira l'opportunité de rencontrer une ou plusieurs personnes ressources dont l'école dispose.

COMPORTEMENT

a) La journée pédagogique du 19 octobre offre l'occasion de rappeler le présent règlement tout en précisant le fonctionnement du Centre d'aide ainsi que de l'entre-cours.

b) La psycho-éducatrice demande aux principaux-adjoints, si possible , de lui fournir la liste des élèves qui en sont à la première étape en regard des deux (2) règlements.

1-4-79 L'ORTHOPEDAGOGUE

Mercredi le 17 octobre, avaient lieu des entrevues en vue de l'engagement d'un nouvel orthopédagogue en remplacement de Mme Céline Dignard qui a démissionné parce qu'elle était enceinte.

Deux personnes ont été rencontrées, la deuxième a retenu l'attention des gens présents. Un engagement lui sera offert.

1-5-79 LISTES #22

Les absences des élèves signalées sur les listes #22 ne correspondent pas nécessairement à la réalité compte tenu que les professeurs ne savent pas toujours qu'un élève est en entrevue chez un professionnel et signale l'absence. Selon les principaux-adjoints, cela ne semble pas être un handicap majeur. Donc, le présent fonctionnement demeurera le même.

La séance est levée à 11.45h.
Emilien Alain
responsable.

PROJET-PILOTE

Rencontre avec les chercheurs: Mmes Danielle R-Simard et Diane Fortin-Gagné.

le 28 novembre 1979.

En plus des deux personnes précitées, sont présents Mesdames Suzanne Boivin, Thérèse Laprise, Astrid Paradis, Messieurs Jacques Proteau, Julien Bergeron et Emilien Alain.

4-1-79 CADRE CONCEPTUEL

A partir d'un document construit par Madame Simard, des discussions sont entreprises dans le but d'y apporter des améliorations selon les rôles de chacun des intervenants.

Les membres partent du principe qui croit que le développement d'un individu ne se réalise que par une interaction du milieu et de ce même individu. Se basant sur une théorie ou un ensemble de théories, Piaget, Staats, Gagné, Erickson,etc, chaque intervenant établira son plan d'intervention ainsi que les moyens généralement utilisés à partir de trois(3) principes de base , à savoir:

1- Il faut des expériences à vivre d'une façon plus ou moins intense, mais qui implique le plus possible la totalité de la personne grâce surtout à du matériel comportemental.

2- Il faut des prises de conscience de la réalité, i.e. qu'il faut analyser les divers types de réactions face aux expériences vécues, face aux diverses prises de conscience provoquées par l'expérience.

3- Il faut des expériences à intégrer, ie. des expériences qui permettent le transfert des prises de conscience en des actions dans le comportement quotidien dénotant un plus haut degré d'adaptation de la personne.

Madame Diane Gagné offre gentiment ses services afin d'aider les divers intervenants à monter leur document.

4-2-79 CORRECTION DES TESTS SOUMISSIONS

Madame Diane Gagné a reçu deux (2) soumissions d'entreprises concernant la correction des tests, avec tout ce qui l'entoure. Elle vous apporte des modificatimns aux soumissions. Celle de l'entreprise "IFMJ" avec un montant d'environ $3,000.00 ,compte tenu des modifications, nous semble la plus intéressante. Monsieur Julien Bergeron prendra des informations auprès de Monsieur Jacques Kirouac afin d'obtenir le budget nécessaire.

Emilien Alain
secrétaire d'assemblée.

PAVILLON ST-LOUIS

COMITE AD HOC

PROJET - PILOTE

Réunion du 30 novembre 1979

Sont présents: Mesdames Danielle Riverin-Simard, Diane Fortin-Gagné, Astrid Paradis, Suzanne Boivin, Solange Lapointe, Ginette Beauregard, Blandine Vézina, Thérèse Laprise, Messieurs Jacques Proteau, François Bellemare, Julien Bergeron, Bernard Lauzon, Serge Girard, et Emilien Alain.

5-1-79 ADOPTION DE L'ORDRE DU JOUR.

L'ordre du jour est accepté en ajoutant à l'item Varia, les trois (3) points suivants:

a) fiche de comportement

b) rôle des enseignants

c) sondage

5-2-79 ADOPTION DU PROCES-VERBAL DE LA REUNION DU 8 NOVEMBRE 1979

Le procès-verbal de la réunion du 8 novembre 1979 est accepté tel que lu.

5-4-79 RECONDUCTION DU PROJET.

Le point "Sondage" de l'item "Varia" est traité à l'intérieur de ce sujet de discussion.

Quoique le sondage n'étant pas terminé, on peut déjà tirer quelques grandes lignes, entre autre, l'ensemble des enseignants souhaitent la reconductinn du projet-pilote.

Lorsque la compilation des résultats sera effectuée, elle devrait être acheminée à tous les enseignants via le conseil d'école pour ensuite apparaître au rapport d'étape et la reconduction du projet.

La demande de reconduction devra en tenir compte et prévoir également des budgets nécessaires à la correction des tests pour l'année à venir.

Un sous-comité est formé en vue de préparer le projet de reconduction du projet-pilote. Les membres sont les suivants:

1 enseignant — à déterminer par le conseil d'école

1 membre de la Direction — Mme Lapointe

1 membre des S.A.E. — Thérèse Laprise

2 personnes ressources du projet. — Suzanne Boivin
— Jacques Proteau

Responsable du projet — Emilien Alain

Les travaux de ce sous-comité doivent être présentés au Comité le 20 décembre, date limite pour dépôt de la reconduction du projet-pilote aux Services de l'Enseignement de la Régionale.

5-5-79 VARIA:

a) Fiche de comportement

Les membres du comité ad hoc sur le projet-pilote déplorent le fait qu'une certaine fiche de comportement ait été annexée au rapport du conseil d'école à titre d'information (et circule actuellement chez les enseignants) .

Les membres du comité considèrent que le contenu devrait être davantage positif pour être en concordance avec le dit projet lequel se veut plus positif, croyons-nous. Un membre du comité had hoc signalera ce point à la prochaine réunion du Conseil d'école.

5-6-79

b) Rôle des enseignants

Le rôle des enseignants siégeant sur le présent comité présente deux (2) aspects, à savoir faire le lien entre les professeurs et les membres du Comité, apporter leurs reflexions, leurs demandes , de même qu'agir comme agent informateur auprès d'eux afin que le projet-pilote rende le plus de services possible aux élèves.

La scéance est levée à 12.00h.

Emilien Alain

Responsable du projet.

ANNEXE VII

INSTRUMENT

"PERCEPTION DES BESOINS DES MESADAPTES SOCIO-AFFECTIFS"

PERCEPTION DES BESOINS DES M.S.A.

par

Danielle Riverin Simard, Ph. D.

1979

Cette mesure projective est inspirée de quatre (4) sources;

1- du "Self and Role concept Instrument" de Marie Sue Richardson, N.Y. University, 1973;

2- du "Une Mesure au Féminin-Singulier" de l'équipe d'évaluation du projet Vire-Vie, 1978;

3- du "Programme d'orientation pour l'année 1978-79" de l'équipe des conseillers d'orientation de la Régionale Chauveau, 1978;

4- du "Une mesure de la perception de ses besoins" de l'équipe des conseillers d'orientation de la Régionale Chauveau, 1979.

NOM: ______________________________

DATE: ______________

CLIENTELE(S): Secondaire 1 ☐

Secondaire 11 ☐

Appoint ☐

Adaptation scolaire ☐

Travaux pratiques ☐

Quelle matière __________________, __________________

Nombre d'année(s) dans l'enseignement __________

Age: __________

Définition personnelle des M.S.A.

____

____

____

____

____

____

DIRECTIVES POUR REPONDRE AU QUESTIONNAIRE

Temps de passation approximatif de 5 minutes

Les 8 feuilles-réponses contiennent une série de besoins qu'on utilise pour décrire les préoccupations psychologiques des gens et surtout des jeunes adolescents.

Les quatre(4) premières feuilles-réponses sont identiques aux feuilles 6, 7, 8 et 9. Sur les quatre (4) premières, on vous demande de situer les mésadaptés sociaux-affectifs (M.S.A.) "intravertis" alors que sur les autres feuilles-réponses, on vous demande de situer les médadaptés sociaux-affectifs (M.S.A.)"extravertis".

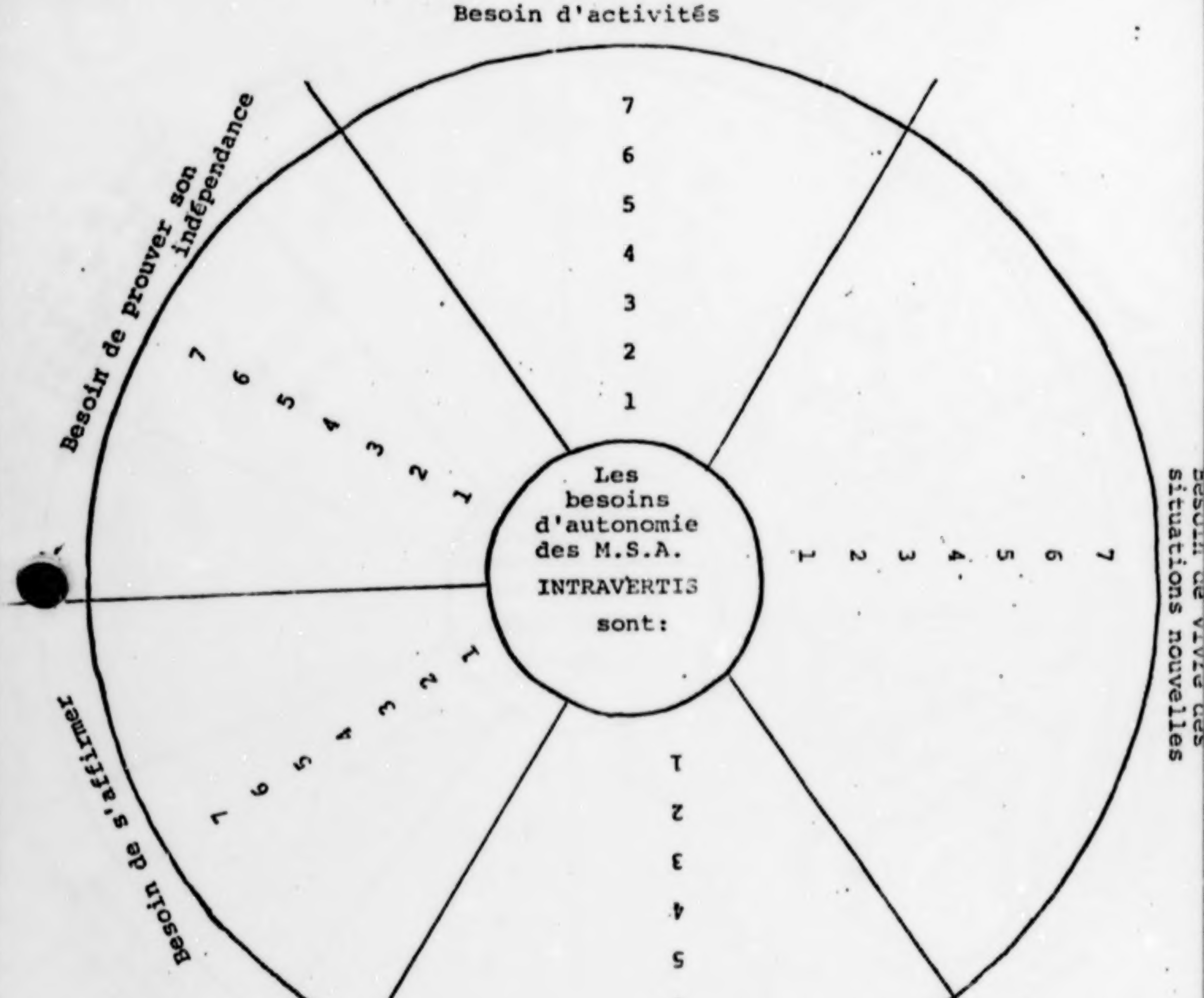
L'expression "intraverti" fait référence ici aux M.S.A. silencieux, renfermés, inhibés et d'une passivité parfois inquiétante.

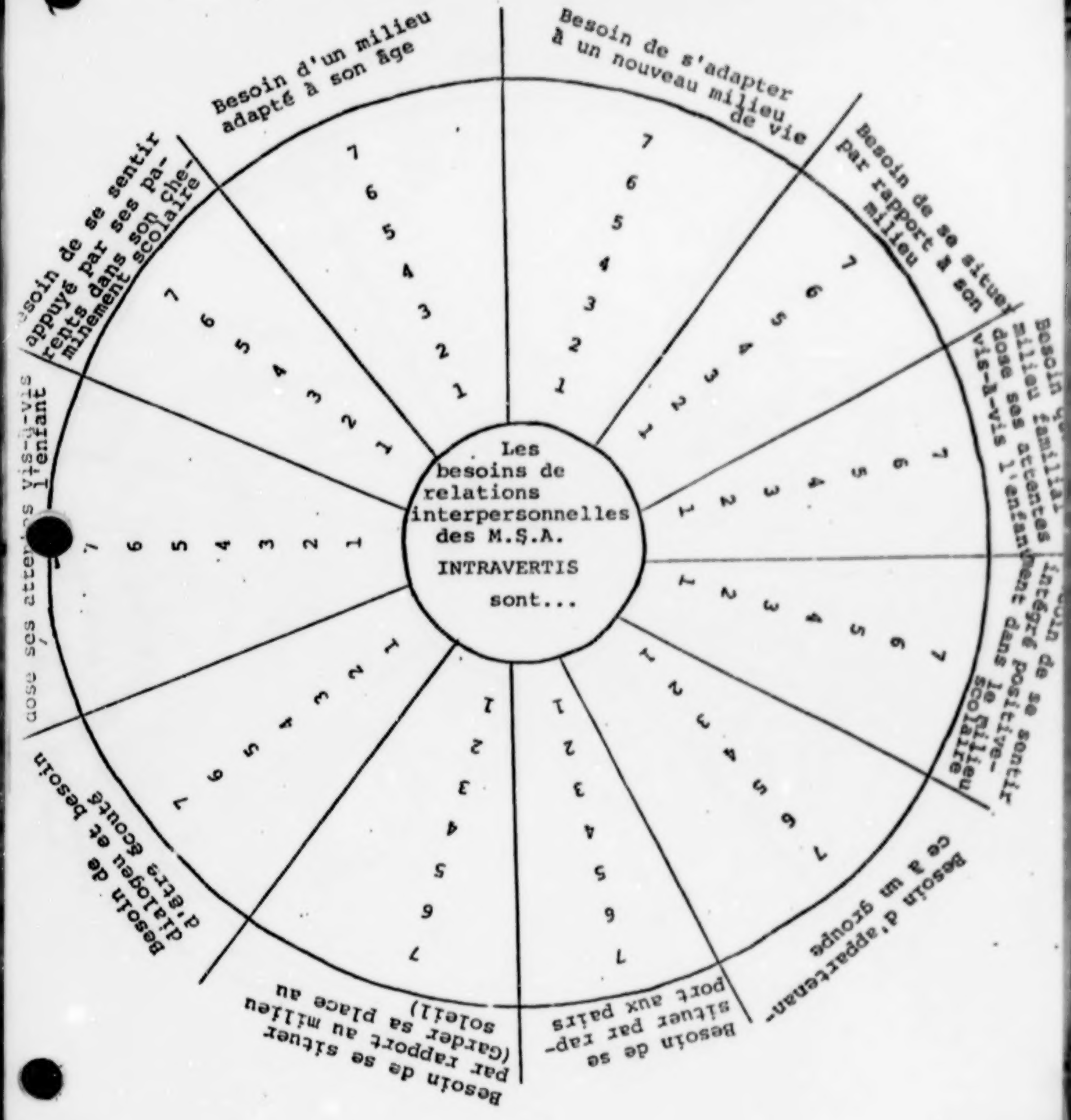
L'expression "extra-verti" fait référence ici aux M.S.A. dénotant une agressivité incontrôlée et une hyperactivité facilement observable.

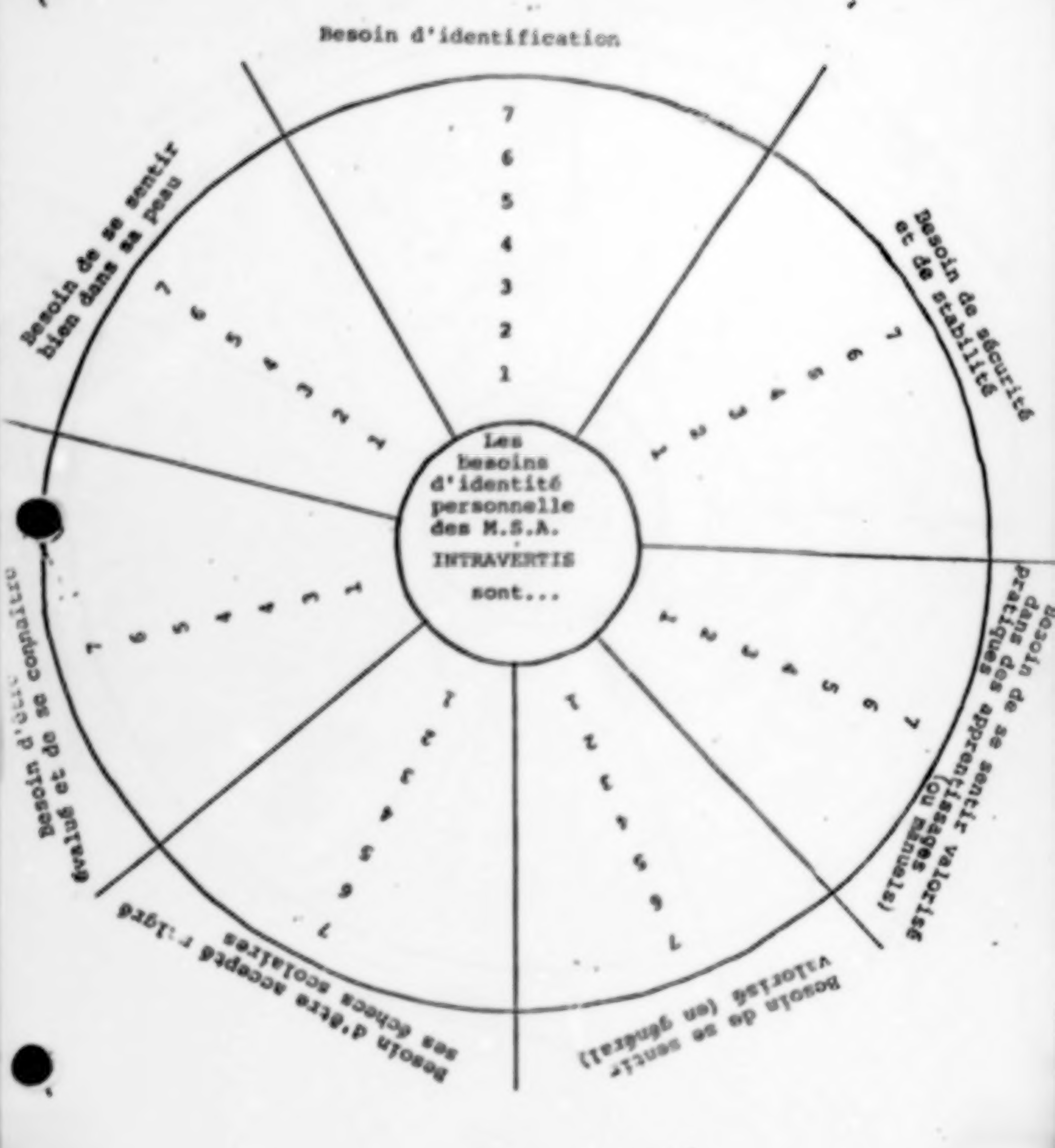
Ainsi sur chaque feuille-réponse, regardez bien les besoins indiqués et situez les M.S.A. par rapport à chacun de ces besoins. Encerclez un chiffre de 1 à 7; si vous encerclez les chiffres 6 ou 7, cela signifie que vous croyez que les M.S.A. ressentent en général ce besoin d'une façon très intense; si vous encerclez les chiffres 3, 4 ou 5, cela signifie que vous croyez que les M.S.A. ressentent quelque peu ce besoin; et si vous encerclez les chiffres 1 et 2, cela signifie que les M.S.A. ne semblent pas ressentir ce besoin.

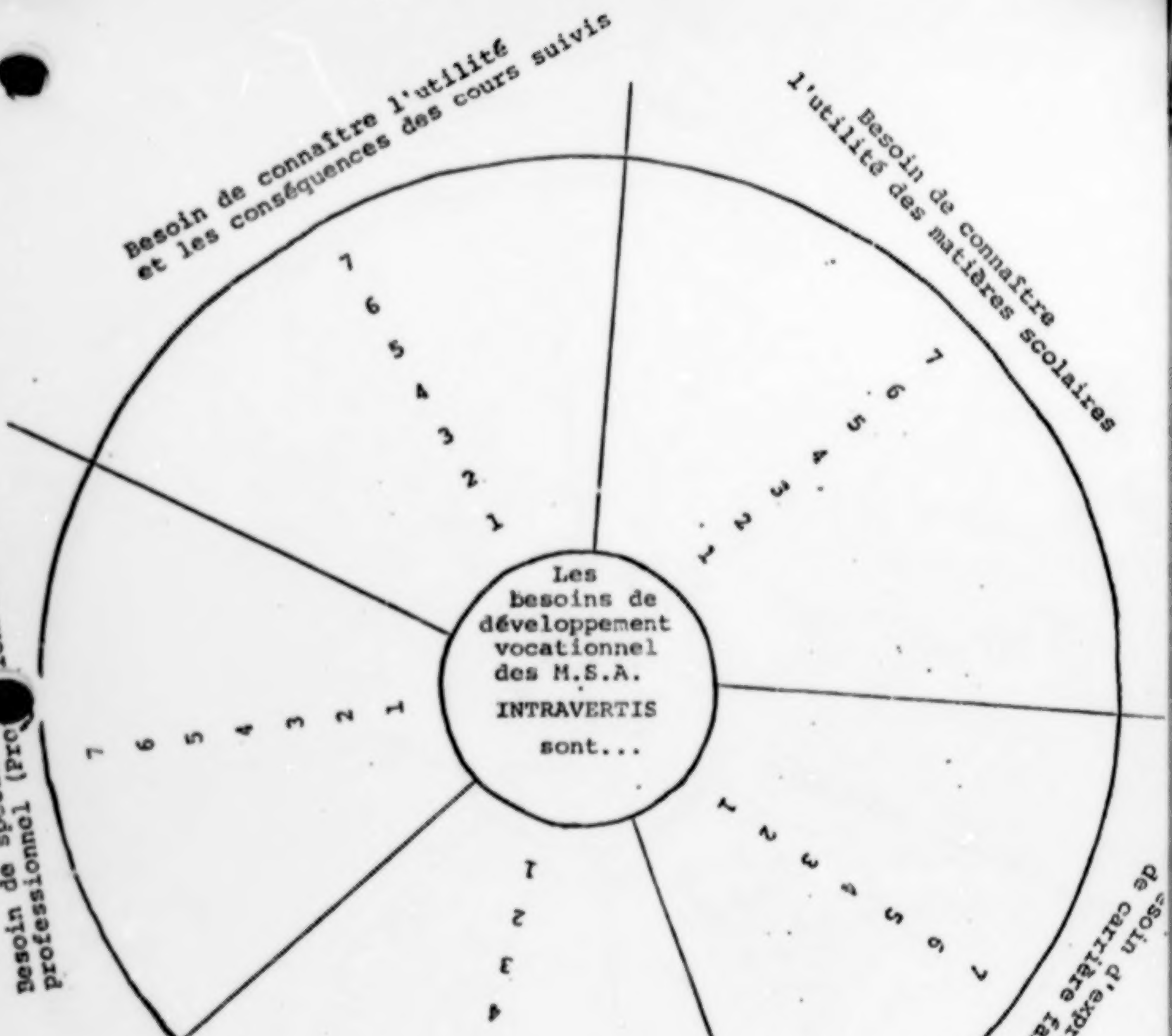
Vous pouvez maintenant encercler n'importe quel chiffre de 1 à 7 de chaque colonne, tout dépandant de la façon dont vous décrivez les M.S.A., selon votre expérience et vos connaissances. Soyez sûr d'évaluer les M.S.A. par rapport à chaque besoin.

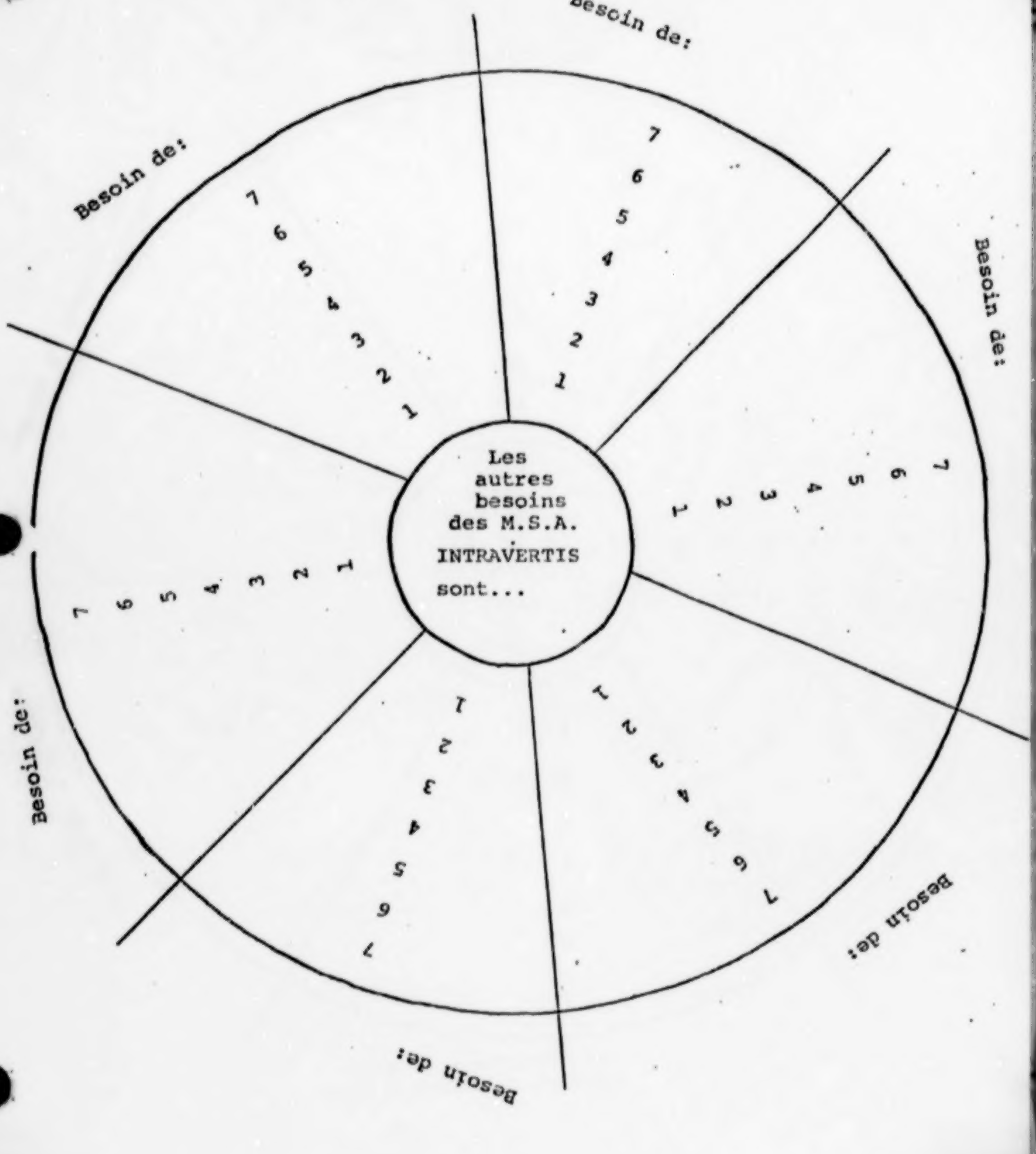
Les 5^{e} et 10^{e} feuilles attendent vos suggestions en termes d'autres besoins que vous auriez pu percevoir chez les M.S.A.. On vous demande d'inscrire ce besoin et de le coter de 1 à 7 comme dans le cas des feuilles-réponses précédentes.

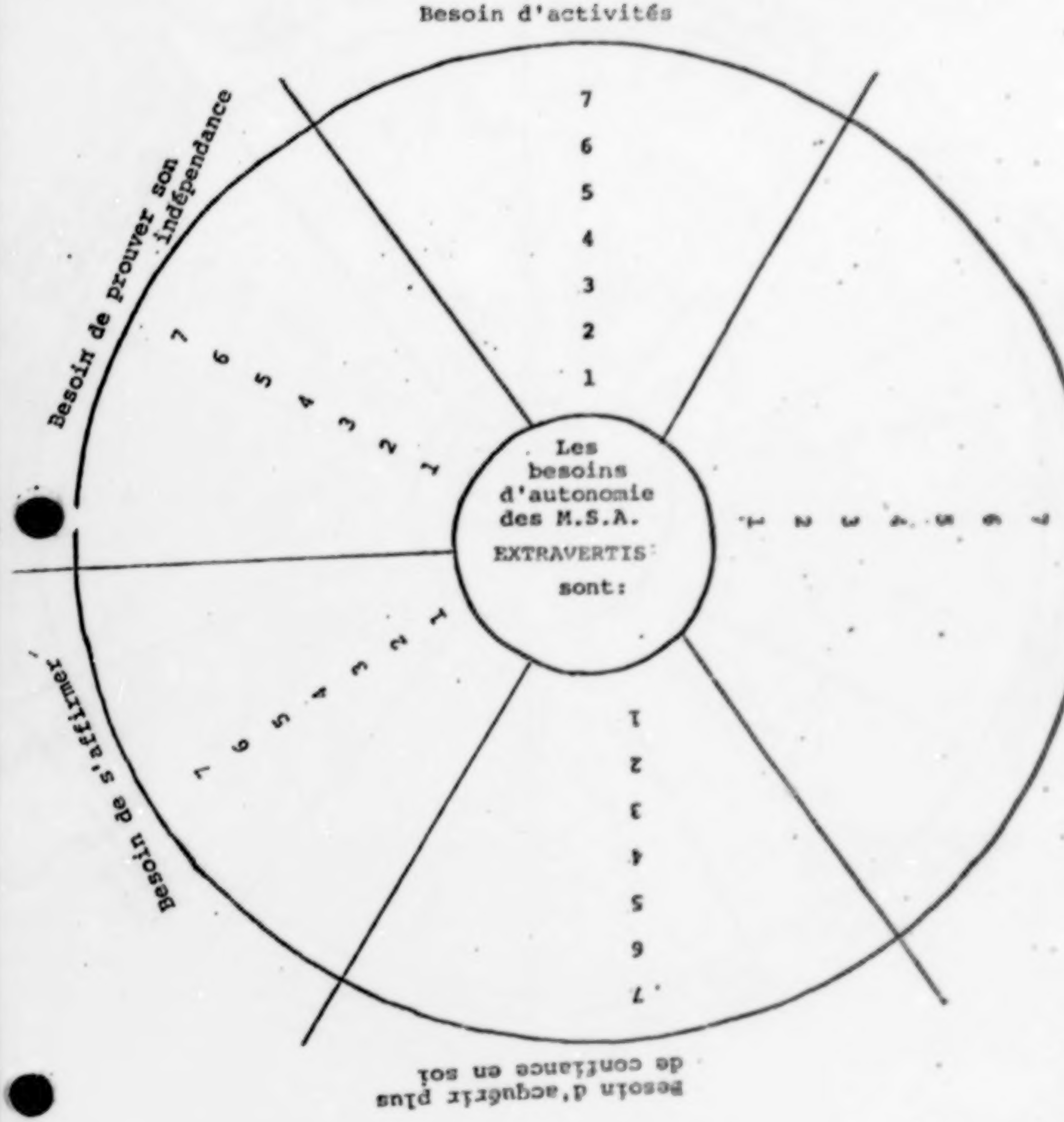

Besoin d'activités
Besoin de vivre des situations nouvelles
Besoin d'acquérir plus de confiance en soi
Besoin de s'affirmer
Besoin de prouver son indépendance
Les besoins d'autonomie des M.S.A. INTRAVERTIS sont:
7 6 5 4 3 2 1

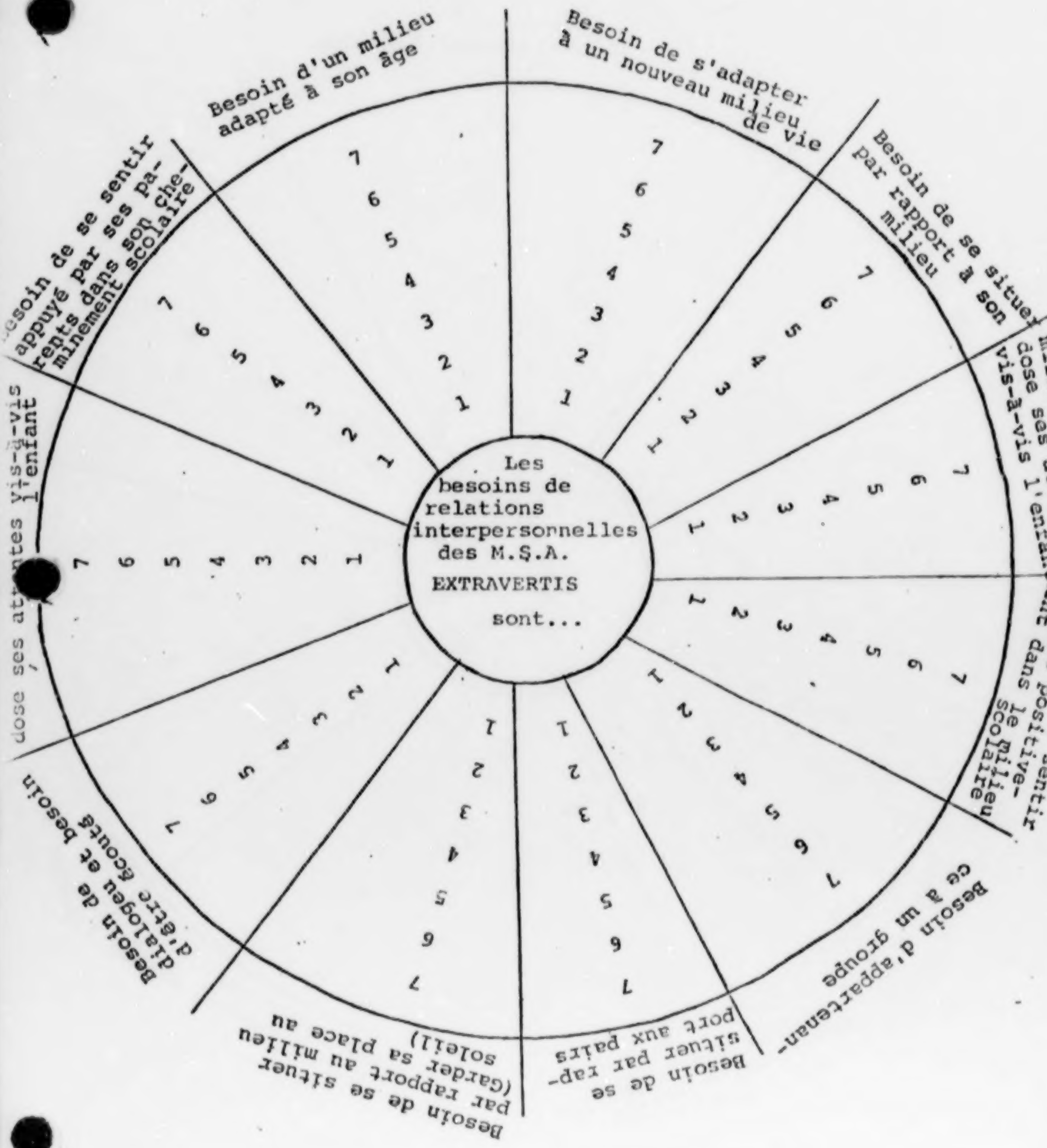

Les besoins de relations interpersonnelles des M.S.A. INTRAVERTIS sont...
Besoin d'un milieu adapté à son âge
Besoin de s'adapter à un nouveau milieu de vie
Besoin de se situer par rapport à son milieu
Besoin qu... milieu familial dose ses attentes vis-à-vis l'enfant
Besoin de se sentir intégré positivement dans le milieu scolaire
Besoin d'appartenance à un groupe
Besoin de se situer par rapport aux pairs
Besoin de se situer par rapport au milieu (Garder sa place au soleil)
Besoin de dialogue et besoin d'être écouté
dose ses attentes vis-à-vis l'enfant
Besoin de se sentir appuyé par ses parents dans son cheminement scolaire

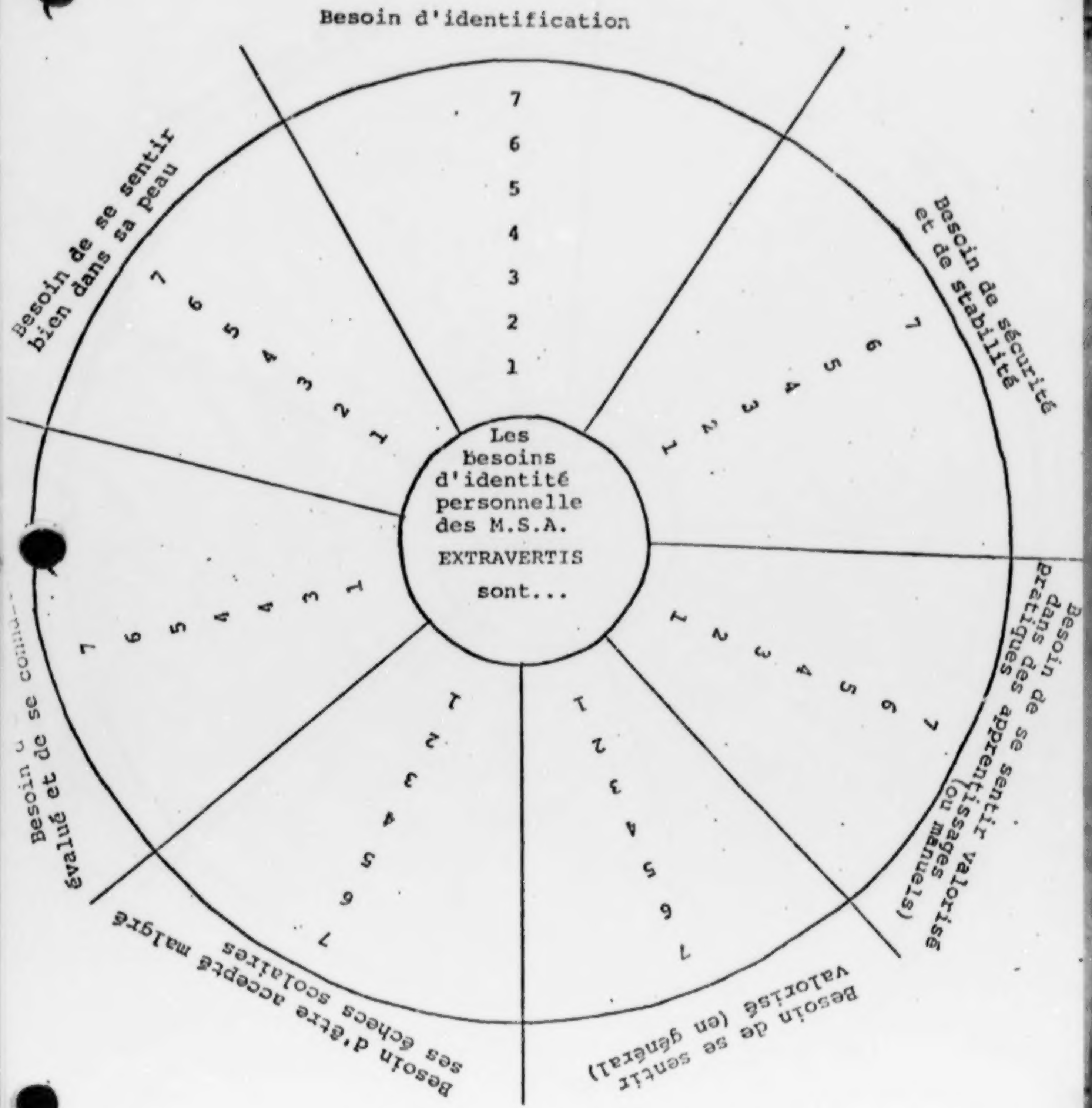

Besoin d'identification
Besoin de se sentir bien dans sa peau
Besoin de sécurité et de stabilité
Besoin de se sentir valorisé dans des apprentissages pratiques (ou manuels)
Besoin de se sentir valorisé (en général)
Besoin d'être accepté malgré ses échecs scolaires
Besoin d'être évalué et de se connaître
Les besoins d'identité personnelle des M.S.A. INTRAVERTIS sont...
1
2
3
4
5
6
7

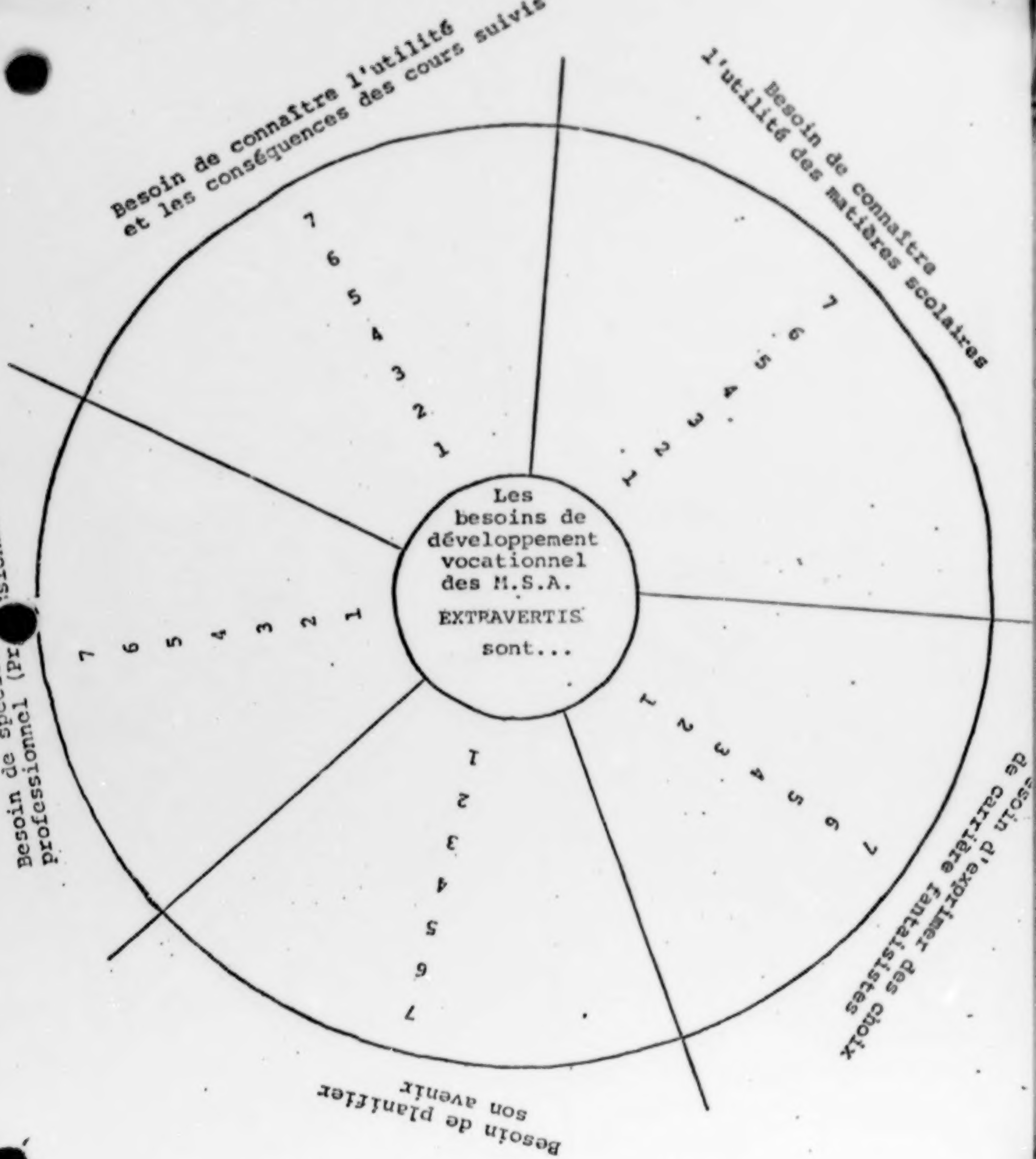

Besoin de connaître l'utilité
et les conséquences des cours suivis
Besoin de connaître
l'utilité des matières scolaires
soin d'exprimer des choix
de carrière fantaisistes
Besoin de planifier
son avenir
Besoin de spécifier
professionnel
Les
besoins de
développement
vocationnel
des M.S.A.
INTRAVERTIS
sont...
1 2 3 4 5 6 7

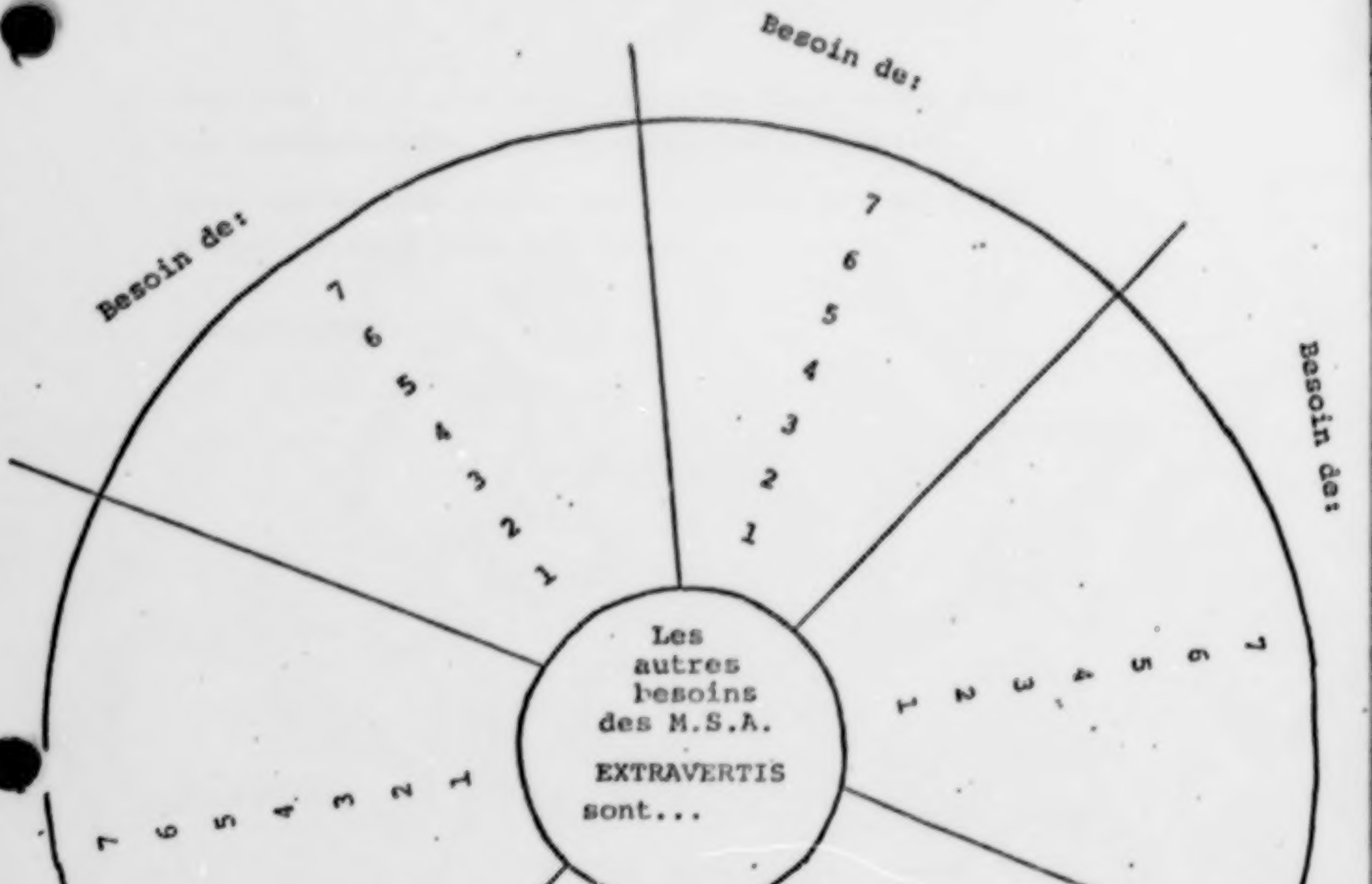

Les autres besoins des M.S.A. INTRAVERTIS sont...
Besoin de:
Besoin de:
Besoin de:
Besoin de:
Besoin de:
Besoin de:
1 2 3 4 5 6 7
1 2 3 4 5 6 7
1 2 3 4 5 6 7
1 2 3 4 5 6 7
1 2 3 4 5 6 7
1 2 3 4 5 6 7


Besoin d'activités
Besoin de prouver son indépendance
Besoin de s'affirmer
Besoin d'acquérir plus de confiance en soi
Les besoins d'autonomie des M.S.A. EXTRAVERTIS sont:
1 2 3 4 5 6 7


Les besoins de relations interpersonnelles des M.S.A. EXTRAVERTIS sont...
Besoin d'un milieu adapté à son âge
Besoin de s'adapter à un nouveau milieu de vie
Besoin de se situer par rapport à son milieu
Besoin ... milieu familial dose ses attentes vis-à-vis l'enfant
Besoin de se sentir intégré positivement dans le milieu scolaire
Besoin d'appartenance à un groupe
Besoin de se situer par rapport aux pairs
Besoin de se situer par rapport au milieu (Garder sa place au soleil)
Besoin de dialogue et besoin d'être écouté
dose ses attentes vis-à-vis l'enfant
Besoin de se sentir appuyé par ses parents dans son cheminement scolaire
1
2
3
4
5
6
7


Besoin d'identification
Besoin de sécurité et de stabilité
Besoin de se sentir valorisé dans des apprentissages pratiques (ou manuels)
Besoin de se sentir valorisé (en général)
Besoin d'être accepté malgré ses échecs scolaires
Besoin d... se conna... évalué et de
Besoin de se sentir bien dans sa peau
Les besoins d'identité personnelle des M.S.A. EXTRAVERTIS sont...
1
2
3
4
5
6
7


Besoin de connaître l'utilité et les conséquences des cours suivis
Besoin de connaître l'utilité des matières scolaires
soin d'exprimer des choix de carrière fantaisistes
Besoin de planifier son avenir
Besoin de spécifier un
professionnel (Pr
ssionnel
1 2 3 4 5 6 7
Les besoins de développement vocationnel des M.S.A. EXTRAVERTIS sont...


Les autres besoins des M.S.A. EXTRAVERTIS sont...
Besoin de:
Besoin de:
Besoin de:
Besoin de:
Besoin de:
Besoin de:
1 2 3 4 5 6 7
1 2 3 4 5 6 7
1 2 3 4 5 6 7
1 2 3 4 5 6 7
1 2 3 4 5 6 7
1 2 3 4 5 6 7

Veuillez, s'il y a lieu, inscrire dans cette page vos commentaires, ils seraient les bienvenus.

Nous sommes conscients que vous êtes les gens du milieu le plus près des élèves.

COMMENTAIRES:

ANNEXE VIII

DOSSIER PSYCHOMETRIQUE

"PERCEPTION DES BESOINS DES MESADAPTES SOCIO-AFFECTIFS"

DOSSIER PSYCHOMETRIQUE

B.P. des M.S.A.

(A être revisé)

Titre:	Perception des Besoins des M.S.A.
Auteur:	Danielle Riverin Simard
Editeur:	Pavillon St-Louis, C.S.R. Chauveau
Forme:	Questionnaire de type projectif
Population:	Professionnels enseignants et non-enseignants oeuvrant d'une façon directe ou indirecte avec les mésadaptés sociaux-affectifs.

Construction: Mesure inspirée de quatre sources principales:

a- du "Self and Role Concept Instrument" de Marie Sue Richardson, N.Y. University, 1973;

b- du "Une Mesure au Féminin Singulier" de l'équipe d'évaluation du projet Vire-Vie, 1978;

c- du "Programme d'Orientation pour l'année 1978-79" de l'équipe des Conseillers d'Orientation de la Régionale Chauveau, 1978;

d- du "Une Mesure de la perception de ses besoins" de l'Equipe des Conseillers d'Orientation de la Régionale Chauveau, 1979.

Temps requis pour la passation: 15 - 20 minutes.

<u>But de l'évaluation</u>: Tracer un portrait des mésadaptés sociaux-affectifs par le biais des spécialistes qui oeuvrent, selon une modalité ou l'autre, auprès de cette population. Ce portrait veut essentiellement se décrire en une dichotomie des M.S.A. "intravertis" et des M.S.A. "extravertis".

<u>Description du test</u>: Le test comprend 8 feuilles-réponses qui contiennent une série de besoins utilisée habituellement pour décrire les préoccupations psychologiques des gens et surtout des jeunes adolescents. Sur les 4 premières feuilles-réponses, on demande à l'examiné de se prononcer sur les besoins des M.S.A. "intravertis" et les 4 autres feuilles-réponses ont trait aux M.S.A. "extravertis".

Sur chacune des séries des 4 feuilles-réponses, il y a un listing des besoins ayant trait; 1. aux besoins d'autonomie; 2. aux besoins de relations interpersonnelles; 3. aux besoins d'identité personnelle; 4. aux besoins de développement vocationnel.

Les feuilles-réponses présentent une échelle circulaire où l'évalué a à se prononcer sur un continuum de 1 à 7.

<u>Correction du test:</u> La correction consiste simplement en un calcul de fréquence globale, ou divisée: 1. selon la population "in" ou "istra", 2. selon les types de professionnels qui ont répondu, 3. selon la clientèle des élèves des professeurs qui ont répondu, 4. selon les niveaux, etc..., etc...

<u>Validité:</u> Aucun calcul de validité n'a été effectué à date. On pourrait toutefois souligner qu'il y a indirectement une forme de validité de contenu par le fait que la détermination des besoins a été effectuée par une équipe de professionnels ou juges; et par le fait que le test est une transposition que l'on pourrait qualifier de "logique" (bon sens) de l'instrument de Richardson, M.S..

<u>Fidélité:</u> Aucune étude de fidélité n'existe à date.

<u>Normalisation:</u> Aucune étude de détermination des normes n'a été effectuée à date.

ANNEXE IX

QUESTIONNAIRE

"TES IDEES COMPTENT"

Préparé par Suzanne
Psycho-Pédagogue
Année: septembre 1979.

TES IDEES COMPTENT...

Réponds aux questions qui suivent en disant ce que tu penses vraiment. Tes réponses restent confidentielles.

1- L'ECOLE:

a- Aimes-tu l'école? ______________________________

Pourquoi? ______________________________

____

b- Que viens-tu chercher à l'école? ______________________________

____

____

c- Aimes-tu mieux faire des exercices et des devoirs ou étudier tes leçons? ______________________________

____

d- Comment voudrais-tu que soit l'école? ______________________________

____

____

e- Que pensent tes parents de l'école? ______________________________

____

____

2- TOI ET LES AUTRES:

a- Avec quelle sorte de professeurs t'entends-tu le mieux?

____

____

____

b- Qu'est-ce que tu admires le plus chez une femme? (ses quali

____

____

____

c- Qu'est-ce que tu admires le plus chez un homme? (ses quali

____

____

____

d- A qui ressembles-tu le plus? ____________________

____

____

e- As-tu plusieurs amis
à l'école? ____________________

____

____

ailleurs? ____________________

____

____

f- Quels sont les gens que tu n'aimes pas?
Comment sont-ils?____

g- Selon toi, qu'est-ce qu'un adulte: comment le vois-tu?

3- <u>TOI</u>:

a- Aimes-tu mieux travailler de tes mains (bricolage, mécanique, couture, menuiserie, cuisine) ou lire et écouter la télévision? ____

b- Quels sont tes passe-temps? ______________________________

c- Devant les événements est-ce que tu réagis avec violence ou bien prends-tu les choses comme elles viennent? (Roger bon temps)

d- Qu'est-ce que tu fais quand tu te sens triste, abattu?

e- Comment le montres-tu quand tu es heureux?

f- Qu'est-ce qui arrive quand tu es à l'envers?

g- Es-tu de ceux qui font des plans pour l'avenir ou de ceux qui prennent la vie comme elle vient? Pourquoi?

ANNEXE X

SONDAGE AUPRES DES PROFESSEURS

SUR LA

PERCEPTION DU CENTRE D'AIDE

DE

OCTOBRE 1979 A DECEMBRE 1979

RESULTATS "Sondage" "Projet-Pilote"

42 réponses sur 76

Merci de votre collaboration.

		Oui	Non	Abstention
1-	Jugez-vous ce projet-pilote utile?	42	—	—
2-	Vous manque-t-il de l'information sur le sujet?	21	20	1
3-	Pensez-vous que ce projet peut vous venir en aide personnellement?	37	2	3
4-	Croyez-vous que les élèves soient bien informés à ce sujet?	5	30	7
5-	Avez-vous déjà rencontré l'orthopédagogue?	19	22	1
6-	Avez-vous déjà rencontré la psycho-éducatrice?	35	6	1
7-	Si vous avez déjà envoyé un élève, s'est-il amélioré?	15	8	19
8-	L'étape de la "paperasse" et des tests étant terminée à toute fin pratique, avez-vous l'intention d'avoir recours à ces personnes ressources?	41	0	1
9-	Si oui, êtes-vous d'accord pour aller rencontrer ces personnes au local 308?	41	1	—
10-	Le rôle des personnes ressources est-il clair pour vous?	24	15	3
11-	Si la psycho-éducatrice ou l'orthopédagogue vont observer en classe, cela vous dérangerait-il?	5	37	—
12-	Combien avez-vous d'élèves, par groupe, qui auraient besoin des services de ces personnes?	Tous ont répondu entre 2 et 10 par gr.		
13-	Saviez-vous que ces personnes sont des P.N.E. (professionnel-non-enseignant)?	38	3	1

	Oui	Non	Abstention
14- Le processus de références à ces personnes est-il adéquat?	16	17	9
15- Selon vous, le projet-pilote mérite-t-il d'être reconduit en 80-81?	40 avec modification		2

REMARQUES:

1- Rôle de l'otho non satisfaisant pour le régulier.

2- Déplore le fait qu'il n'y a pas de feed back des 2 personnes ressources.

3- Plus d'informations.

4- Communication avec les parents.

5- Besoins: professionnels-enseignants.

6- Analyser l'élève et non le prof.

7- Liste d'élèves référés au service.

8- Processus de référence inadéquat.

9- Projet reconduit avec modification:

   a) plus d'implication de leur part vrs-étudiants

   b) manque de temps de la psycho-éducatrice pour recevoir des élèves

10- Prévention inexistante.

11- Envoyer l'élève à l'ortho d'abord car les problèmes de discipline sont dûs à un retard pédagogique souvent.

12- Service compliqué dans son fonctionnement.

ANNEXE XII

DOSSIER PSYCHOMETRIQUE

DU

Q.P.E.S.

DOSSIER PSYCHOMETRIQUE

Q.P.E.S.

(a être revisé)

Titre: Questionnaire de personnalité destiné aux étudiants des écoles-secondaire.

Auteurs: Cattell, R.B. et CATTELL, M.D.L.

Traduction et adaptation française: Institut de Recherches Psychologiques Inc., Montréal, 1963, 2ième édition.

Editeur: Institut de Recherches Psychologiques Inc., Montréal

Forme et groupes auxquels s'applique le test:
forme: A ou B (demander à Diane)
groupe: 12 à 18 ans.

Caractéristiques pratiques: Test collectif

Temps requis pour la passation: 60 minutes

But de l'évaluation: Mesurer les traits de personnalité.

Description du test:

Ce test est composé de 142 énoncés qui se rapportent à quatorze (14) facteurs de personnalité. L'étudiant fait un choix forcé entre deux alternatives; l'étudiant peut toutefois indiquer, pour chaque énoncé, s'il peut se prononcer ou non.

Les points ont été rédigés dans l'optique de mesurer 14 facteurs primaires de personnalité où l'étudiant se situe sur un continuum entre les deux thèmes extrêmes correspondants à chacun des facteurs. On en donne ici l'énumération et la description. On indiquera les termes 1er pôle et 2è pôle pour les deux extrêmes de chacun des 14 facteurs.

er pôle	FACTEURS	2e pôle
VE, détaché, esprit critique, eur, (schizothymie)	A	OUVERT, généreux, facile à vivre, s'associe aux activités de groupe (Cyclothymie)
NTELLIGENCE INFERIEURE, pensée oncrète. (Plus faible capacité 'apprendre)	B	INTELLIGENCE SUPERIEURE, pensée abstraite, éveillé (Plus forte capacité d'apprendre)
MOTIF, affectivement moins stable, facilement troublé, caractère changeant (Plus faible mprise du moi)	C	STABILITE EMOTIVE, fait face aux réalités, calme. (plus forte emprise du moi)
FLEGMATIQUE, réfléchi, inactif, nonchalant (Tempérament flegmatique)	D	IRRITABLE, impatient, exigeant, hyperactif (Irritabilité)
OBEISSANT, doux, conformiste (Soumission)	E	PEREMPTOIRE, indépendant, vif obstiné (Domination)
SOBRE, prudent, sérieux, taciturne (Circonspection)	F	INSOUCIANT), étourdi, gai enthousiaste (Dynamisme)
GNE DE CONFIANCE, n'en fait sa tête, évite les responsabilités (Plus faible emprise du surmoi)	G	CONSCIENCIEUX, persévérant, posé, respectueux des lois établies (Plus forte emprise du surmoi)
TIMIDE, retenu, hésitant, timoré (Threctia)	H	AVENTUREUX, hardi en société, sans inhibition, spontané (Parmia)
NFLEXIBLE, sûr de lui, réaliste (Harria)	I	DOUX, soumis, a besoin de beaucoup de protection, sensible (Presmia)
VIGOUREUX, actif, volubile, extroverti, participe à la vie de groupe (Zeppia)	J	SOUPCONNEUX, obstructeur, individualiste, introverti, réfractaire à l'action (Coasthénie)
PLACIDE, sûr de lui, confiant, calme (Sérénité)	O	CRAINTE, inquiet, déprimé, troublé (Tendance au complexe de culpabilité)
SOCIAL, s'intègre à des groupes, suit la foule (Mentalité de groupe)	Q_2	INDEPENDANT, préfère s'en tenir à ses décisions, débrouillard (Indépendance)

er pôle	FACTEURS	2è pôle
D[illegible]NVOLTE, sans souci des convenances, négligé dans sa tenue, ne suit que ses implusions (Faible intégration sociale)	Q_3	MAITRE DE LUI, homme du monde, sait se discipliner et se contraindre (Très forte maîtrise de soi)
DETENDU, calme, nonchalant, sans complexes (Faible dynamisme)	Q_4	TENDU, balloté, tourmenté, agité (Forte tension psychique)

Correction du test:

Le test est corrigé à l'aide d'une grille préparée à cet effet; la correction manuelle exige la manipulation de deux cartons perforés.
Les résultats obtenus sont 14 scores, transformés par la suite, en scores types à l'aide des normes appropriées pour finalement tracer un graphique sur une feuille-profil.

Validité et Fidélité:

Des études de validité de construit et de validité externe ont été menées et ont rapporté des indices valables.
(Pour plus de détails, voir: Handbook for the Jr.-Sr. High School Personality Questionnaire, Institute for Personality and Ability Testing, 1969, 0. 9 - 16).

Les études de fidélité correspondent à des calculs de coëfficients d'indépendance ("Dependability") et de stabilité. Ces études laissent observer des indices acceptables de fidélité.

Les tableaux suivants correspondent aux résultats obtenus à ces divers calculs de fidélité et validité. Ces tableaux sont tirés de: "Manual for the Jr.-Sr. High School Personality Questionnaire HSPQ", Institute for Personality and Ability Testing Illinois, U.S.A., 1963, p. 4 - 5.

TABLEAU 1: Validité de construit en tant que validité directe en regard des corrélations multiples entre les items et les facteurs.

orme	FACTEURS														Nombr sujet group
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	O	Q_2	Q_3	Q_4	
+ B	.80	.81	.84	.77	.79	.81	.81	.84	.82	.72	.86	.74	.73	.85	200 Garçon High Schoo
ouB	.67	.69	.71	.63	.65	.68	.68	.72	.70	.58	.77	.61	.57	.74	200 Filles High Schoo

TABLEAU 11: Coefficients d'homogénéité d'équivalence pur le H.S.P.2. (2.P.E.S.)

Forme	FACTEURS														Nombre de sujets et groupe
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	O	Q_2	Q_3	Q_4	
B	.55	.63	.61	.46	.57	.56	.61	.67	.65	.43	.62	.49	.50	.59	443 sujets de 8e à 10e année de scolarité

TA[illegible]AU 111 COEFFICIENTS DE FIDELI[illegible] COFFICIENTS DE DEPENDANCE ET DE STABI[illegible] /8

	INTERVALLE	Forme	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	O	Q_2	Q_3	Q_4	Nombre et groupe de sujets
Coefficients de dependance	Retest immédiat	A + B	.94	.89	.86	.90	.85	.90	.86	.91	.96	.86	.86	.91	.88	.94	3 groupes moyens de 90 à 110 étudiants juniors de "High School"
		A ou B	.86	.85	.79	.81	.76	.82	.74	.81	.90	.82	.84	.85	.80	.91	
	Retest après 1 journée	A + B	.91	.87	.85	.87	.85	.89	.85	.88	.93	.84	.83	.85	.87	.90	
		A ou B	.85	.78	.77	.80	.74	.76	.72	.81	.88	.81	.83	.82	.78	.84	
Coefficients de stabilité	Retest après 6 mois	A + B	.76	.74	.70	.79	.71	.68	.70	.82	.78	.70	.68	.71	.72	.69	120 étudiants de 9ième année
		A ou B	.62	.60	.58	.65	.57	.53	.62	.69	.65	.58	.56	.55	.60	.58	
	Retest après 1 an	A + B	.60	.51	.65	.74	.61	.68	.59	.65	.80	.62	.70	.52	.58	.52	162 et 169 étudiants de 8 ième année
		A ou B	.55	.38	.50	.55	.47	.52	.44	.48	.69	.49	.56	.39	.41	.39	

Normalisation

Les normes pour la population Québécoise ont été faites dans la Régionale Chauveau en 1970-71. Pour de plus amples détails, on peut se référer à la testotèque de l'Université Laval ou aux deux responsables de la normalisation; Jean-Marc Fournier (Tilly) et Réal Dufour (Chauveau).

ANNEXE XIV

DOSSIER PSYCHOMETRIQUE

INVENTAIRE DES OPINIONS

DE

L'ENSEIGNEMENT

DOSSIER PSYCHOMETRIQUE

Q.E.

(à être revisé)

Titre: Inventaire Minnesota des opinions de l'enseignant.

Auteurs: Cook, W.W., Leeds, C.H. Collis, R. (1951)

Traduction et Adaptation: Chevier, J.-M. (1972)

Editeur: Institut de Recherches Psychologiques, Ottawa.

Population: Professeurs de différents niveaux scolaires.

Caractéristique: Test collectif ou individuel.

Temps requis: 20 à 30 minutes.

But de l'évaluation: Dresser un inventaire des attitudes des enseignants à l'égard des enfants et du travail scolaire. Mesure indirecte des relations interpersonnelles professeur-étudiants et de la satisfaction du professeur à l'égard de ses activités professionnelles.

Description du test: Le test comprend 150 énoncés relatifs à des attitudes ou opinions des enseignants à l'égard de diverses situations d'adapprentissage. Le sujet doit se prononcer selon l'une ou l'autre des 5 alternatives correspondant à chaque énoncé.

Correction du test:

Le test se corrige d'une façon manuelle, à l'aide d'une grille spéciale comprenant 3 cartons perforés. Le test peut se corriger d'une façon informatisée également.

Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses; il y a un accord ou un désaccord avec des énoncés reflétant diverses attitudes. Mais, pour des considérations pratiques, la grille de correction conserve tout de même la nomenclature de bonnes ou mauvaises réponses afin de pouvoir accorder, lors de la correction, un point de valeur positive (+1) aux réponses étiquetées "bonnes" et un point de valeur négative (-1) aux réponses étiquettées "mauvaises". Les scores possibles du test se répartissent de la valeur -150 à +150.

Validité: Les calculs de validité externe ont utilisé 3 facteurs ainsi que la combinaison de ces 3 facteurs. Ces 3 facteurs sont: L'évaluation des étudiants de leur relation professeur-étudiant, l'évaluation des directeurs des professeurs et l'évaluation des spécialistes-experts. Lorsque les résultats de ces trois critères externes sont combinés avec un poids égal donné à chaque procédure de correction, les corrélations avec les résultats de l'Inventaire Minnesota de l'opinion des enseignants sont de .59 et de .60 respectivement pour les scores simplifiés ou pondérés.

Lorsque les trois critères sont combinés avec la pondération de la régression multiple, le coefficient de validité est de .60. La mesure utilisant un critère isolé et qui obtient des corrélations les plus élevées est l'évaluation par les experts-spécialistes: cette corrélation est de .49.

La deuxième mesure qui obtient une corrélation moyennement élevée est celle de l'évaluation par les étudiants (i.e. corrélation de .45); et la 3è mesure qui obtient la corrélation la moins élevée avec l'Inventaire Minnesota de l'opinion des professeurs est celle de l'évaluation par les directeurs (i.e. corrélation. 43).

Le tableau 1 illustre ces résultats. Ce tableau est tiré de: Minnesota Teacher Altitude Inventory, Manual, de Cook, W.W. Leeds C.H. et Collis R., The Psychological Corporation, N.Y.: N.Y., 1951.

TABLEAU 1: Corrélations entre les résultats de l'Inventaire (résultats simples et pondérés) et les résultats correspondant aux trois mesures correspondant aux 3 critères externes soit l'évaluation par les étudiants, par les directeurs et par les spécialistes sur un groupe de 100 professeurs.

	Scores pondérés	Scores simplifiés
Inventaire versus Evaluation des Etudiants	.45*	.46
Inventaire versus Evaluation des directeurs	.43	.45
Inventaire versus Evaluation des experts	.49	.49
Inventaire versus 3 critères de validation binés avec pondération (poids-égal)	.59	.60
Inventaire versus 3 critères de validation combinés avec pondération (régression multiple)	.60	---
Inventaire versus Combinaison de l'évaluation des étudiants et des experts	.58	.58
Inventaire versus Combinaison de l'évaluation des étudiants et des directeurs	.53	.54
Inventaire versus Combinaison de l'évaluation des experts et des directeurs	.54	.54
Evaluation des experts versus évaluation des directeurs	.48	---
Evaluation des experts versus évaluation des étudiants	.33	---
Evaluation des directeurs versus évaluation des étudiants	.39	---

* Toutes les corrélations de cette table sont significatives à .01

Normalisation:

Des normes différentes sont établies pour divers types d'étudiants et également pour divers types de professeurs. Parmi les professeurs du secondaire, par exemple, il y a des normes différentes pour ceux qui enseignent des matières académiques et non académiques, pour ceux qui ont moins de 4 ans d'expérience, ceux qui ont 4 ans d'expérience et ceux qui ont 5 ans d'expérience. Les normes sont présentées en rang centile.

ANNEXE XV

"ECHELLE D'ATTITUDE VIA-A-VIS DES ETUDES"

ECHELLE AE

Romain Rousseau

Voici 22 opinions vis-à-vis des études en général. Appréciez chacune de ces opinions en mettant dans la case appropriée sur la feuille de réponses, le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous pensez.

A. Je considère que les voyages sont plus instructifs que les études

1: j'approuve totalement
2: j'approuve
3: je suis indécis
4: je désapprouve
5: je désapprouve totalement

B. L'expérience de la vie peut remplacer les études

1: j'approuve totalement
2: j'approuve
3: je suis indécis
4: je désapprouve
5: je désapprouve totalement

C. J'aimerais passer toute ma vie à étudier

5: j'approuve totalement
4: j'approuve
3: je suis indécis
2: je désapprouve
1: je désapprouve totalement

D. En général, les gens aiment étudier

5: j'approuve totalement
4: j'approuve
3: je suis indécis
2: je désapprouve
1: je désapprouve totalement

E. L'étude satisfait les ambitions et les aspirations de l'homme

5: j'approuve totalement
4: j'approuve
3: je suis indécis
2: je désapprouve
I: je désapprouve totalement

F. Pour réussir dans la vie, il faut étudier

5: j'approuve totalement
4: j'approuve
3: je suis indécis
2: je désapprouve
I: je désapprouve totalement

G. Il serait facile de donner aux jeunes le goût des études

5: j'approuve totalement
4: j'approuve
3: je suis indécis
2: je désapprouve
I: je désapprouve totalement

H. Je crois que toutes les matières scolaires ont leur raison d'être

5: j'approuve totalement
4: j'approuve
3: je suis indécis
2: je désapprouve
I: je désapprouve totalement

I. Il n'y a rien de plus ennuyeux que l'étude

I: j'approuve totalement
2: j'approuve
3: je suis indécis
4: je désapprouve
5: je désapprouve totalement

J. Les études ne sont pas nécessaires au développement complet de l'homme

I: j'approuve totalement
2: j'approuve
3: je suis indécis
4: je désapprouve
5: je désapprouve totalement

K. Pour celui qui veut, les études sont intéressantes

- *5: j'approuve totalement*
- *4: j'approuve*
- *3: je suis indécis*
- *2: je désapprouve*
- *I: je désapprouve totalement*

L. Le goût ou le dégoût pour l'étude ne se discute pas plus que le goût ou le dégoût pour un aliment

- *I: j'approuve totalement*
- *2: j'approuve*
- *3: je suis indécis*
- *4: je désapprouve*
- *5: je désapprouve totalement*

M. On accorde trop d'importance aux études

- *I: j'approuve totalement*
- *2: j'approuve*
- *3: je suis indécis*
- *4: je désapprouve*
- *5: je désapprouve totalement*

N. C'est la minorité qui garde un bon souvenir de leur temps d'étudiant

- *I: j'approuve totalement*
- *2: j'approuve*
- *3: je suis indécis*
- *4: je désapprouve*
- *5: je désapprouve totalement*

O. L'étude passe bien le temps

- *5: j'approuve totalement*
- *4: j'approuve*
- *3: je suis indécis*
- *2: je désapprouve*
- *I: je désapprouve totalement*

P. Il n'est pas nécessaire de poursuivre des études pour être considéré dans la société

- *I: j'approuve totalement*
- *2: j'approuve*
- *3: je suis indécis*
- *4: je désapprouve*
- *5: je désapprouve totalement*

Q. On étudie parce qu'on est obligé de le faire

I: j'approuve totalement
2: j'approuve
3: je suis indécis
4: je désapprouve
5: je désapprouve totalement

R. A quoi ça sert tant étudier!

I: j'approuve totalement
2: j'approuve
3: je suis indécis
4: je désapprouve
5: je désapprouve totalement

S. Les études procurent beaucoup de joie

5: j'approuve totalement
4: j'approuve
3: je suis indécis
2: je désapprouve
I: je désapprouve totalement

T. Le temps consacré à l'étude est pénible

I: j'approuve totalement
2: j'approuve
3: je suis indécis
4: je désapprouve
5: je désapprouve totalement

U. Les plus belles heures sont celles que l'on consacre à l'étude

5: j'approuve totalement
4: j'approuve
3: je suis indécis
2: je désapprouve
I: je désapprouve totalement

V. Etudier pendant plusieurs années: c'est le plus beau des rêves qu'on puisse faire.

5: j'approuve totalement
4: j'approuve
3: je suis indécis
2: je désapprouve
I: je désapprouve totalement

ECHELLE AE

Romain Rousseau

NOM__________________ PRENOM__________________ AGE__________

CLASSE OU GROUPE__________________________ DATE__________

ECOLE____________________ REGIONAL^r ________ ____________

> En vous référant à l'échelle d' préciation ci-dessous, encerclez le chiff qui correspond le mieux à votre degré d' rêt pour les études en général.
>
> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
> |---|---|---|---|---|
> | Pas intéressé(e) | | | | Très intéressé(e) |

<u>Exemple:</u> Il est plus intéressant de faire des mathématiques que d'étudier les langues

5: j'approuve totalement
4: j'approuve
3: je suis indécis
2: je désapprouve
1: je désapprouve totalement

Comme *j'approuve totalement* cette opinion, j'ai mis le chiffre 5 dans la case au-dessus de laquelle il est écrit Ex (Ex pour Exemple).

Ex	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
5													

N	O	P	Q	R	S	T	U	V	N'écrivez rien dans ces cases				
									Résultat brut			Score de consistance	

ANNEXE XVI

DOSSIER PSYCHCHOMETRIQUE

ECHELLE D'ATTITUDE VIS-A-VIS DES ETUDES

DOSSIER PSYCHOMETRIQUE

A.E.

(à être revisé)

Titre: Echelle d'attitudes vis-à-vis des études.

Auteur: Rousseau R.

Editeur: Presses de l'Université Laval, 1970

Provenance: Testotique, U. Laval

Population: Adolescents et adultes

Caractéristiques: Test collectif

Temps requis pour la passation: 20 minutes

But de l'évaluation:
Mesurer différentes attitudes ou opinions vis-à-vis les études en général. Mesurer indirectement le degré de motivation d'un individu vis-à-vis des études.

Description du test: Le test est composé de 22 item se rapportant à divers degrés de motivation d'un individu vis-à-vis des études. Pour chaque item, le répondant doit choisir parmi 5 alternatives cotées à l'avance.

Correction du test: La correction se fait au moyen d'une clé de correction qu'il suffit d'appliquer directement sur la feuille de réponses. Il y a une clé de correction différente pour chacun des niveaux du secondaire, pour certains groupes universitaires et pour les adultes en éducation permanente.

Validité: Un coefficient de validité a été calculé à partir du rapport EPR/EPI où EPR signifie la somme des poids réel accordés à l'item dans chacun des groupes où apparaît cet item et EPI, la somme des poids idéaux ou maximum possibles accordés à cet item dans tous les groupes, que cet item y apparaisse ou non. Le tableau 1 indique les coefficients de validité pour les secondaire 1 et 11. Dans le manuel et normes de Rousseau R*, les coefficients de validité sont indiqués pour chacun des groupes pré-cités.

* Rousseau, R. La Mesure de l'Attitude vis-à-vis des études Manuel et Normes - Presses Université Laval, 1970.

TABLEAU 1:

Poids accordés aux opinions conservées selon les groupes et coefficient de validité.

Opinions	Groupes Sec. 1	Sec.11	Coefficients de validité
A	3	1	0.71
B	2	2	0.62
C	2	2	0.67
D	1	2	0.76
E	3		0.29
F	1		0.14
G			
H		1	0.62
I	3	3	0.90
J	3	2	0.57
K	1		0.14
L	2		0.52
M	2	3	0.90
N	1	1	0.43
O		3	0.71
P	2	2	0.48
Q	3	3	0.95
R	3	3	0.86
S	3	3	0.95
T	3	3	1.00
U	3	3	0.95

En somme "la validité interne de l'échelle A E est grande. En effet la plupart des opinions conservées ont avec le total de l'échelle une corrélation significative à pc.001 (selon les tableaux V à X1 du manuel) et un coefficient de validité supérieur à .60" (selon le tableau 1) (Rousseau, 1970, p. 21). De plus certaines études de validité externe sont rapportées dans le manuel.

Fidélité: La fidélité de l'échelle AE a été calculée par la méthode de la bissection. Les coefficients obtenus ont été corrigés par la formule de Spearman-Brown. "Tous les coefficients obtenus se comparent avantageusement avec ceux qu'on obtient habituellement dans la mesure des attitudes au moyen d'échelles d'attitude (Rousseau, 1970, p. 21). Le tableau 11 (Rousseau, 1973, p. 22) indique cette comparaison.

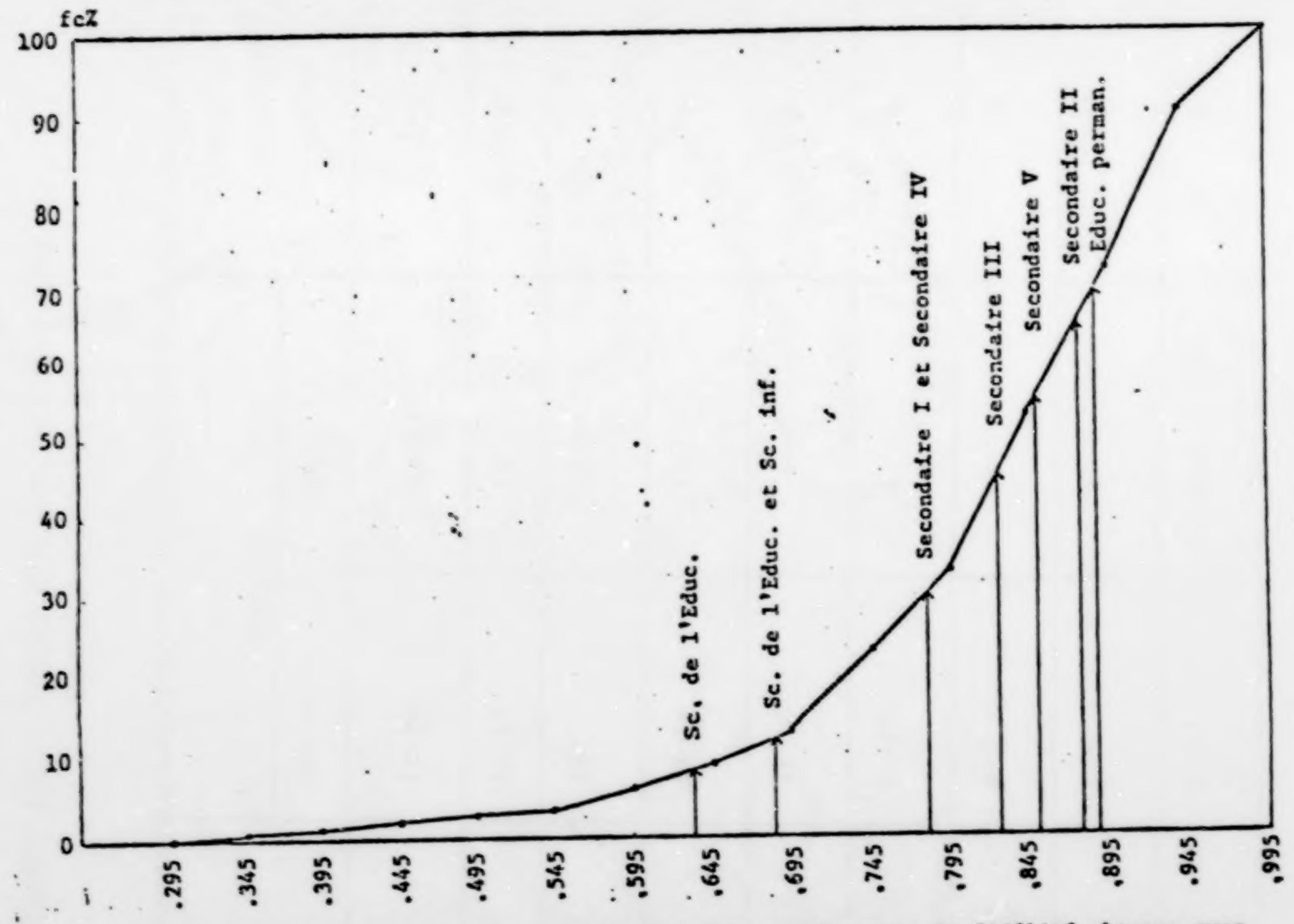


TABLEAU 11: Courbe de fréquences cumulées relatives de 362 coefficients de fidélité obtenus avec 113 échelles d'attitudes américaines et position, sur l'axe des x, des coefficients de fidélité de l'échelle AE.

TABLEAU 111: Normes pour les divers groupes soumis à l'échelle AE

STANINE	GROUPES		STANINE
	Sec. 1	Sec. 11	
9	18-20	16-20	9
8	16-17	15	8
7	15	13-14	7
6	13-14	12	6
5	11-12	9-11	5
4	9 -10	8	4
3	6-8	5-7	3
2	4-5	4	2
1	1-3	1-3	1

NORMALISATION: Les normes fournies sont exprimées en "stanines". Le tableau 111 reprend les normes du Secondaire 1 et 11 fournis dans le manuel (Rousseau, 1970, p. 33)

TABLEAU 111: PRINCIPALES CARACTERISTIQUES DES ETUDIANTS DES 5 NIVEAUX DU SECONDAIRE SOUMIS A L'ECHELLE AE, SEPTEMBRE 1969.

Niveaux du SECONDAIRE	NOMBRE DE SUJETS, SELON LE SEXE, PAR REGIONALE														
	Chaudière			Chauveau			J. Talon			Ls.Fréchette			Provenche		
	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	
1										11	16	27	12	13	2
11	12	13	25										13	13	2
111													35	27	6
1V				0	34	34	22	5	27	13	19	32	29	22	5
V															
Totaux	12	13	25	0	34	34	22	5	27	24	35	59	89	75	16

ANNEXE XVII

"HERMAN HIGH SCHOOL BEHAVIOR RATING SCALE"

FICHE D'OBSERVATIONS SCOLAIRES

SERVICES PERSONNELS A L'ELEVE

C.S.R. CHAUVEAU

Avril 1979

Nom de l'élève____________________ Nom du professeur____________________

Sexe________ Niveau________ Ecole______________________________

Date de l'évaluation________________ Matière________________________

GUIDE D'EVALUATION:

Vous allez évaluer le comportement manifeste de l'élève. Nous vous invitons à considérer le comportement courant de l'étudiant en le comparant avec la moyenne des élèves de son âge dans une situation normale classe. Essayez de répondre à toutes les questions. Si vous ne pouvez le faire par manque d'information, encerclez le numéro de la question.

Merci.

Inscrivez votre évaluation en crochetant le chiffre approprié.	Très fréquemment	Souvent	Occasionnellement	Rarement	Jamais
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
1. Se dit incapable de faire ce qui lui est demandé (estime de lui-même)................	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
. Dit que le travail demandé est trop difficile (perception de la tâche)............	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

	Très fréquemment	Souvent	Occasionnellement	Rarement	Jamais
	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3. Est agité et bouge tout le temps en classe	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4. Critique ou se moque des opinions et réalisations des autres en classe	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5. Arrive en retard	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6. Nuit aux autres dans leur travail en classe	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7. Parle de façon irrespectueuse au professeur	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8. Fait preuve d'un manque d'organisation dans son travail (difficulté à prendre des notes ou à présenter un travail structuré)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9. Critique, minimise et émet en général des commentaires de nature à déprécier la matière enseignée	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10. Se présente en classe en ayant perdu, oublié ses livres et tout autre matériel nécessaire au cours	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
11. Ne rencontre pas les échéances du travail	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12. Présente souvent un comportement inacceptable ou énervant en classe	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
13. Exprime de la nervosité face aux examens ou à certaines tâches scolaires	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
14. Abandonne son travail à la première difficulté	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
15. Demande au professeur quoi faire ou attend des directives personnelles avant d'agir (dépendant)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
16. Indifférent à entretenir une bonne relation avec son professeur	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

		Très fréquemment	Souvent	Occasionnellement	Rarement	Jamais
		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
17.	Dérange les autres par son bavardage........	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
18.	Se laisse influencer par les autres (type suiveur)................................	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
19.	Communique peu, répond aux questions par un geste ou par des monosyllabes............	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
20.	Est "dans la lune" en classe.................	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
21.	Ne fait qu'à sa tête quoiqu'on lui dise.....	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
22.	Se montre nerveux et tendu en classe, semble craindre le professeur ou les autres élèves	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
23.	Est mal à l'aise, bafouille ou bégaie s'il doit parler en classe.......................	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
24.	Est vraiment à part des autres élèves de la classe, ne leur parle jamais................	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
25.	Est rejeté des autres élèves, souffre-douleur, etc..................................	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

<u>Autres commentaires et opinions, s'il y a lieu:</u>

ANNEXE XVIII

DOSSIER PSYCHOMETRIQUE

H.H.S.B.

Dossier psychométrique

H.H.S.B.

Titre: Herman High School Behavior Rating School.

Auteurs: Spivack, G. et Swift, M.

Traduction
et
Adaptation: Loranger M. (la traduction est acceptée par les auteurs comme pouvant servir strictement à des fins de recherche à la Commission régionale Jean-Talon.)

Editeur: Spivack, G. et Swift, M (1971): Department of Mental Health Sciences, Hahnemann Medical College and Hospital, Philadelphia, Pa.

Le "HHSB scale" peut se commander à:

Drs. George Spivack et Marshall S. Swift
Hahnemann Community Mental Health/Mental
Retardation Center
314, North Broad Sheet
Philadelphia, Pennsylvania 19102

Population: Professeurs de niveau primaire et secondaire.

Caractéristiques: Test individuel que le professeur remplit pour chaque étudiant observé.

Type: Grille d'observation en classe .

Temps requis: 10 à 15 minutes.

But de l'évaluation: Obtenir une forme d'observation en classe, d'un étudiant, en regard de treize facteurs comportementaux tels: habileté à raisonner, originalité, intéraction verbale, relation avec le professeur, producteur anxieux, anxiété générale, tranquille ou retiré, pauvres habitudes de travail, manque d'indépendance intellectuelle, dogmatique ou inflexible, négativisme verbal, pertubation ou turbulence, inhabilité exprimée.

Description du test: Le test comprend 42 énoncés de comportements possibles de l'élève en classe. Le professeur évalue le comportement manifeste de l'étudiant sur une échelle de 1 à 5, en considérant seulement le comportement de l'étudiant durant le dernier mois et en le comparant à un jeune adolescent moyen dans une situation normale de classe.

Correction du test: Chaque facteur est corrigé séparément et se traduit en unité de déviation standard ent -1 (standard déviation) à +2S D.

Validité: Les études de validité constituent essentiellement en des analyses factorielles pour chacun des 13 facteurs. Le tableau I indique les intercorrélations des scores d'analyse factorielle et pour les groupes normaux et pour les groupes mésadaptés. Les intercorrélations du groupe normal sont dans la partie droite surélevée et celles du groupe des mésadaptés, dans la partie gauche inférieure. (Voir table I et II sur les 2 feuilles suivantes)

Fidélité: aucune étude

Normalisation: Étudiants du secondaire junior et senior.

Table 1

Rotated Promax Loadings on Factor Labeled "Reasoning Ability"

Item No.	Normal Promax	Abnormal Promax	Description of Items[a]
61	.42	.46	Effective in applying principles
67	.42	.47	Quick to grasp a new concept
76	.39	.48	Effective in making inferences
90	.35	.48	Able to sift the essential from the non-essential

[a]The item descriptions are a shortened form of most of the items, although they include the essence of the items as used in the scale.

TABLE II

Intercorrelations of Raw Score Factor Scores for Both Normal and Abnormal Groups[a]

FACTEURS		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	1[illegible]
Habileté à raisonner	1		70	62	53	-31	-44	-36	-65	-29	-10	-68	50	70	-03	-21	-2[illegible]
Originalité	2	60		73	59	-16	-44	-19	-45	-08	01	-42	58	57	10	-07	0[illegible]
Intéraction verbale	3	54	72		62	-02	-65	-27	-38	01	08	-38	53	46	22	02	0[illegible]
Relation avec le professeur	4	39	50	57		-14	-54	-13	-43	00	-09	-33	48	51	-02	-20	-0[illegible]
Producteur anxieux	5	-11	-15	-01	-10		-15	03	60	40	58	49	-24	-46	50	56	6[illegible]
anxiété générale	6	-22	-39	-58	-43	-27		46	25	-06	-13	34	-24	-25	-17	-01	-0[illegible]
tranquille retiré	7	-21	-21	-21	-07	03	49		18	31	00	46	09	-11	07	13	1[illegible]
pauvres habitudes de travail	8	-45	-50	-48	-36	50	17	15		36	39	63	-47	-73	28	46	4[illegible]
manque d'indépendance intellectuelle	9	-45	-33	-25	-11	44	02	30	51		47	50	05	-23	51	44	5[illegible]
[illegible]natique [illegible]lexible	10	-10	-07	-03	-19	67	-16	-05	39	44		27	-06	-25	74	63	6[illegible]
negativisme verbal	11	-52	-48	-41	-28	45	19	37	62	70	42		-27	-53	25	44	4[illegible]
[illegible]ious Producer	12	41	58	55	36	-24	-14	09	-53	-23	-28	-35		59	06	-05	0[illegible]
[illegible]e Written Mater'l	13	62	59	53	42	-36	-09	05	-65	-40	-30	-46	62		-16	-33	-3[illegible]
[illegible]llences Tr.	14	09	09	20	02	49	-15	09	17	30	59	32	12	04		64	6[illegible]
[illegible]atic	15	-05	-08	-04	-17	51	01	17	30	28	54	40	-06	-13	64		6[illegible]
[illegible]tient	16	-08	-01	01	-14	53	-07	12	27	39	62	43	-04	-21	61	58	

[a][illegible]orrelations for the normal group are in the upper right of the table; the correlations [illegible] the abnormal group are in the lower left.

ANNEXE XIX

AUTRES BESOINS DES M.S.A.

SUGGERES EN SUPPLEMENT

A CEUX PRESENTES

LE

TEST P.B.M.S.A. (ANNEXE VII)

* Les autres besoins des M.S.A. intravertis suggérés par les répondants sont, selon les catégories.

CATAGORIE I

- S'exprimer clairement pour être bien compris.
- Rire.

CATAGORIE II

- Stabilité dans les attitudes adoptées par les adultes.
- Avoir une bonne relation avec les autorités.
- Avoir un ou des adultes aidant (s).
- Affection.
- Qu'on s'occupe d'eux.

CATEGORIE III

- Exigences graduelles l'expression de soi.
- Vivre sa vie émotive.
- Réaliser ce qu'il a fait.
- Besoin de responsabilité.
- Se sentir utile.
- Motivation.

* Les classements dans les catégories se sont faits par deux sujets seulement. Ils sont sujets à beaucoup de relativisme. Ils sont présentés ici strictement pour des fins indicatives.

- Réaliser des projets concrets.
- Se comprendre.
- Motivation.
- Travailler sur du concret.

CATEGORIE IV

- Aucune.

* Les autres besoins des M.S.A. extravertis suggérés par les répondants sont, selon les catégories.

CATEGORIE I

- Mouvement (équilibre d'expression corporelle).
- Exprimer ses points de vie.
- De ne pas toujours être jugé par tous.
- Créer des choses nouvelles dans diverses situations.

CATEGORIE II

- Stabilité dans les attitudes des adultes à son égard.
- Avoir de bonnes relations avec les autorités.
- Avoir des adultes pour se raccorder.

CATEGORIE III

- Encadrement affectif.
- Compréhension dans son entourage.
- Se faire remarquer.
- Se prouver important.
- Rivaliser.

CATEGORIE IV

- Avoir des règlements scolaires fermes mais bien expliqués.

ANNEXE XX

COMMENTAIRE

DU

CONSEILLER D'ORIENTATION

EN

REACTION AU QUESTIONNAIRE P.B.M.S.A.

"Ces besoins exprimés et cotés pourraient être perçus différemment par un M.S.A. lui-même.
Ce dernier a un monde à lui et il est fort possible que d'autres dimensions l'ayant conduit à son état nous échappent partiellement ou complètement. L'état d'un M.S.A. est la résultante d'une intéraction milieu-individu qui lui a été défavorable et a peut-être, depuis de nombreuses années. A moins de reculer dans le temps, il y a un risque qu'une intervention de notre part soit que ponctuelle sauf si un suivi à long terme pouvait survenir bien sûr et ce, dans un cadre précis.

Bien souvent le M.S.A. demeure à notre institution scolaire peu de temps, de sorte que personne n'a naiment en le temps de l'aider d'une façon substantielle car il arrive parfois que les règlements du milieu scolaire expulsent ce M.S.A. assez rapidement. De ce fait, et dans un avenir prochain, afin que ces jeunes ne soient laissés à eux-mêmes, y aurait-il lieu de penser à la création d'une "MAISON DE JEUNES" sur notre territoire scolaire? ou dans l'école même?".

Julien Bergeron,
Conseiller d'orientation
Membre de l'équipe de recherche.

ANNEXE XXI

DEFINITIONS DES M.S.A.

SELON

LES REPONDANTS

DU

QUESTIONNAIRE P.B.M.S.A.

Les répondants au questionnaire P.B.M.S.A. ont donné, brièvement, leurs définitions respectives du M.S.A. On énumère ces définitions ici:

- Enfant qui présente des troubles de comportements tels l'hyperactivité, l'inhibition, l'agressivité .... et ces comportements ne sont pas dûs à une situation conflictuelle avec un enseignant en particulier.

- Enfant qui présente des problèmes divers provenant de sources multiples et ayant des répercussions au niveau de son adaptation à la société.

- Enfant présentant un comportement inacceptable dans un grand groupe; enfant qui doit être entouré d'attention et de beaucoup d'affection; enfant instable; insécure.

- Toute personne dont les modes de fonctionnement personnel n'entrent pas dans le cadre social moyen accepté par la majorité des gens de telle sorte que cette personne se fait "REMARQUER" et se fait "ATTRIBUER" un comportement que l'entourage souhaite voir se corriger.

- Tout élève qui manifeste des comportements anormaux par rapport à l'ensemble des étudiants.

- Enfants en difficulté passagère ou parfois permanente aux points de vue affectif et social.

- Ce sont des gens qui à cause, de difficultés familiales, sociales, émotives, ect... ont des problèmes de fonctionnement parmi les gens dits "NORMAUX".

- Ces gens sont en difficulté de communication avec autrui. Ils ne se comprennent pas eux-mêmes; peu ou pas épanouis. Ils ne sont pas heureux et ne peuvent fonctionner harmonieusement dans un groupe.

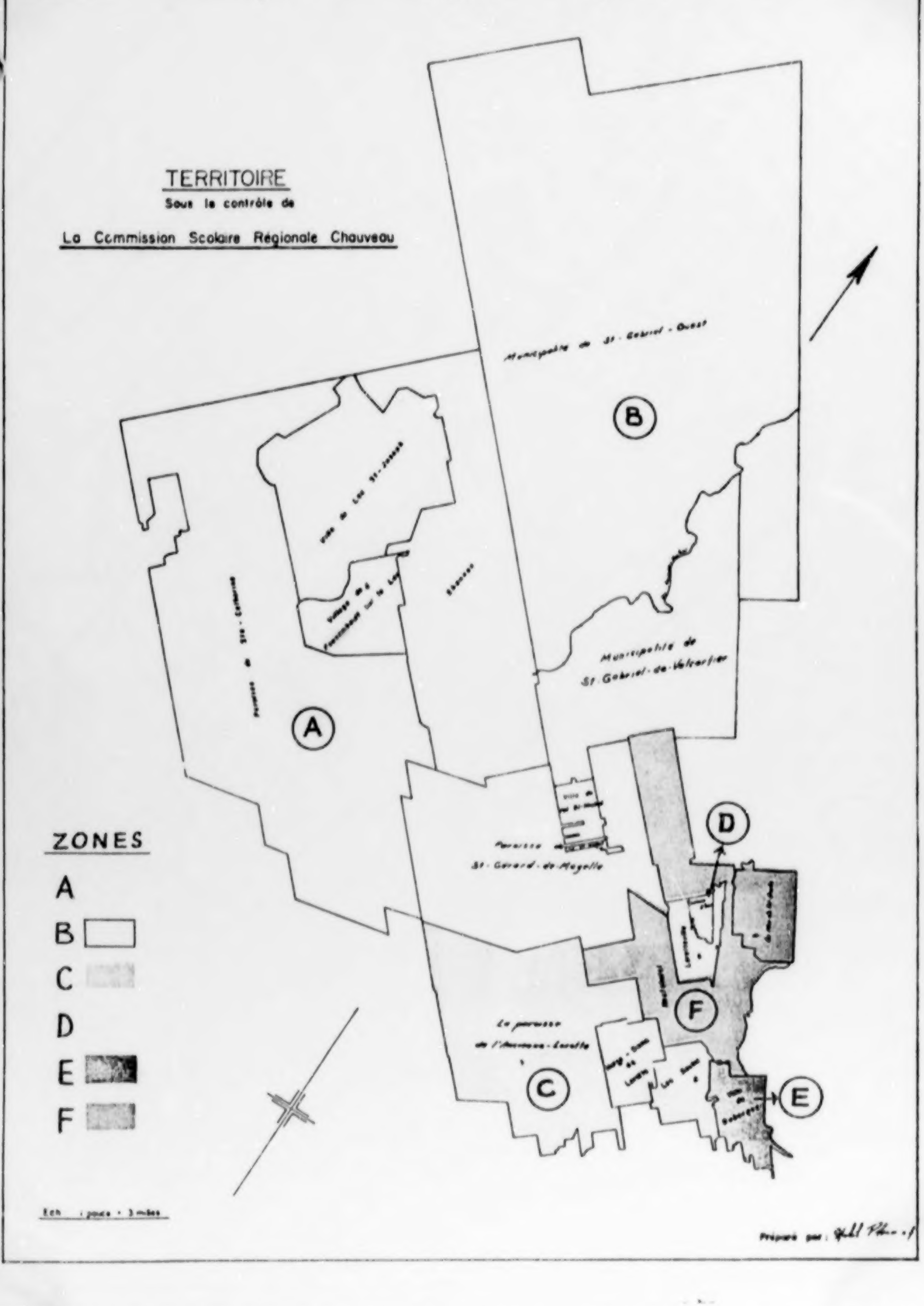
- Des étudiants qui ne peuvent fonctionner normalement dans un groupe soit par un manque grave de motivation, soit par une trop grande activité nerveuse.

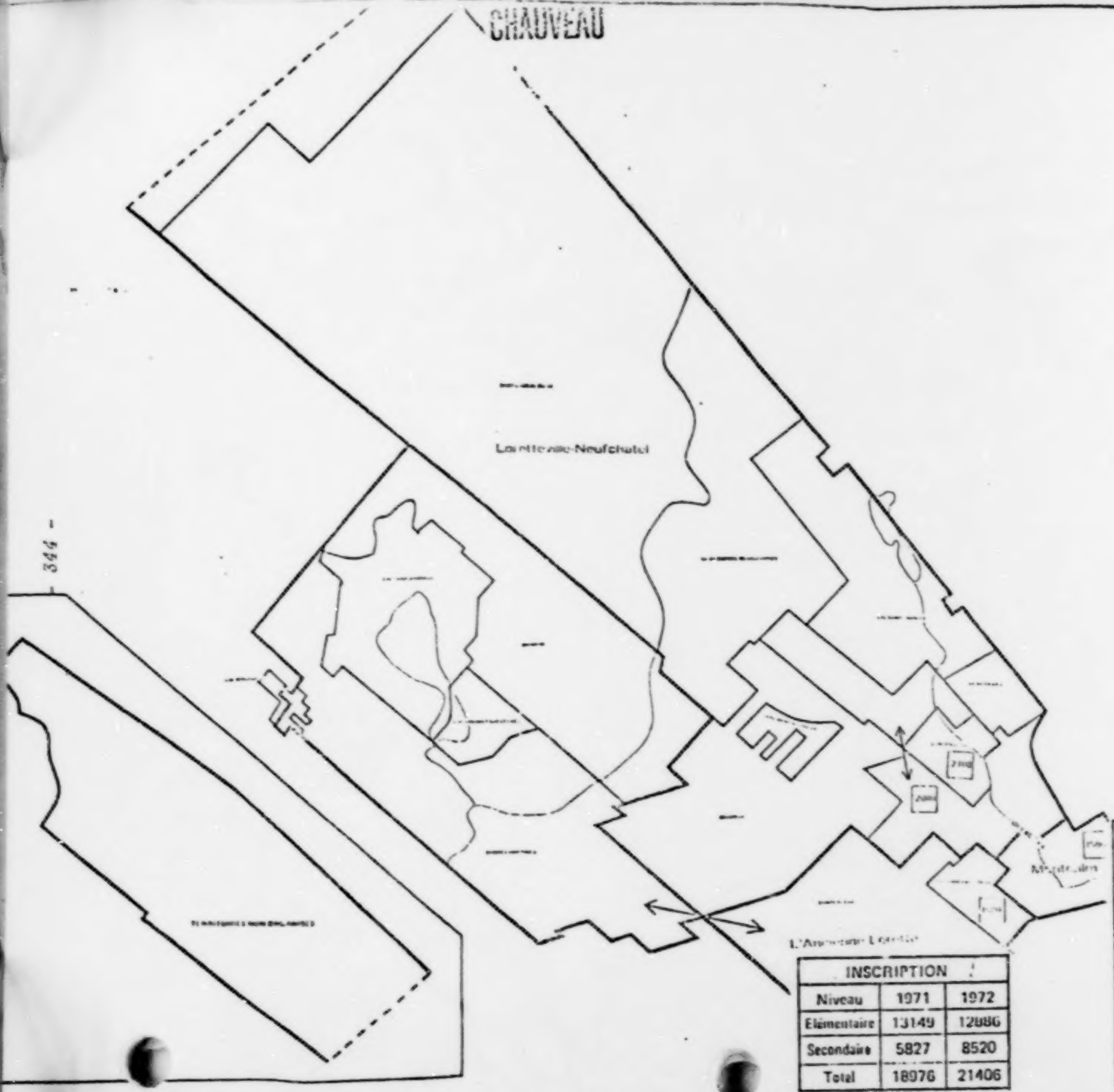
Annexe XXII

Cartes géographiques

de la

Commission scolaire régionale Chauveau


TERRITOIRE
Sous le contrôle de
La Commission Scolaire Régionale Chauveau
Municipalité de St-Gabriel-Ouest
B
Municipalité de St-Gabriel-de-Valcartier
A
St-Gérard-de-Magella
D
F
C
E
ZONES
A
B
C
D
E
F
Préparé par:



INSCRIPTION		
Niveau	1971	1972
Elémentaire	13149	12086
Secondaire	5827	8520
Total	18976	21406

RECENSEMENT		
Gr. d'Âges	1971	1972
1 - 6	9075	9181
5 -	1685	1598
6 - 11	10732	11063
2 - 6	7057	7002
7 - 11	6840	9326
12 - 16	7700	8171
18 - 20	3256	3399
N.V.	27811	[illegible]

Annexe XXIII

Pièces justificatives

autorisant les dépenses

[illegible]
Direction générale
du développement pédagogique

QUÉBEC, le 30 avril 1979

Monsieur Charles-Henri Paquin,
Directeur général,
Commission régionale de Chauveau,
1, avenue Chauveau,
NEUFCHATEL.
G2C 1A1.

OBJET: Projet-pilote "Intégration des M.S.A. au secondaire."

Monsieur,

Nous désirons vous informer que le projet précité a été soumis à l'étude et à l'analyse en conformité avec les procédures de sélection inscrites dans la circulaire D.G.D.P. 78-53. Suite à ces démarches, le projet soumis par votre commission scolaire sera retenu comme projet-pilote admissible au programme de financement pour l'année 1979-80.

Lors de l'étude des prévisions budgétaires de votre commission scolaire qui s'élèvent à $ 54,497.00, nous avons constaté que vous demandiez des argents pour "frais de secrétariat" et pour "fournitures et matériel". Tel que mentionné dans la circulaire D.G.D.P. 78-53, ce type de dépenses ne pourra être financé à l'aide de subventions additionnelles. Vous demandez aussi le salaire d'un orthopédagogue. Ce dernier sera accordé sur réception de preuves attestant qu'il est impossible à votre commission scolaire de l'obtenir par les mécanismes prévus dans l'actuelle convention collective des enseignants.

En regard de ces éléments, nous avons réduit votre budget à $ 24,168.00 réparti de la façon suivante:

$ 22,065.00 engagement d'un psycho-éducateur
$ 1,103.00 avantages sociaux
$ 1,000.00 frais de voyage

$ 24,168.00

C.S.R. CHAUVEAU
REÇU 2
MAI
Direction générale
Chauveau

De plus, l'équivalent de 50 jours chercheur vous est alloué pour un montant total de $ 8,000.00. A cet effet, nous vous prions de prendre connaissance du document ci-joint.

Nous tenons à vous remercier d'avoir soumis ce projet et vous prions d'agréer l'expression de nos sentiments les plus distingués.

Le directeur général

ROGER THERIAULT

P.J.

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

QUEBEC, le 5 juillet 1979

Monsieur Charles-Henri Paquin,
Directeur général,
Commission régionale Chauveau,
1, avenue Chauveau,
NEUFCHATEL.
G2C 1A1.

OBJET: Lettre de M. Gilles Gagnon en date du 20 juin 1979 concernant le projet-pilote "Intégration des M.S.A. au secondaire".

Monsieur,

Nous désirons vous informer que le document précité a été soumis à l'étude pour les fins de consultation. Il apparaît que cette lettre constitue une justification suffisante telle que demandée dans notre lettre du 30 avril 1979.

Afin de nous permettre de mener à bonne fin le projet intitulé "Intégration des M.S.A. au secondaire", nous autorisons votre commission scolaire à procéder à l'engagement d'un orthopédagogue pour l'année 1979-1980.

Au budget déjà autorisé le 30 avril 1979, nous ajoutons $ 23,168.00 réparti de la façon suivante:

$ 22,065.00	salaire d'un orthopédagogue
$ 1,103.00	avantages sociaux
$ 23,168.00	

24,168

.../ 2

C.S.R. CHAUVEAU
REÇU
JUIL 9 1979
Direction générale
Chauveau

Les dépenses encourues en regard de l'approbation du 30 avril et de cette dernière, devront être comptabilisées selon le système d'information financier. Par ailleurs, pour les fins de normalisation, les dépenses seront analysées au sous-programme "projet-pilote" du programme "enfance en difficulté". A cet effet, il y aurait avantage à consulter le formulaire de normalisation.

Nous vous prions d'agréer l'expression de nos sentiments les plus distingués.

Le directeur général

ROGER THERIAULT

c.c. M. Lionel Guillemette, direction régionale de Québec
M. Claude Patry, direction générale de l'Administration
M. Jean Laliberté, responsable de l'opération "projet-pilote"

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

Cadres I (A?)

QUEBEC, le 26 juin 1979

Monsieur Charles-Henri Paquin,
Directeur général,
Commission régionale Chauveau,
1, ave Chauveau,
NEUFCHATEL.
G2C 1A1.

OBJET: Action projet-pilote. Engagement d'un chercheur par la commission scolaire.

Monsieur,

Pour faire suite à la réception de l'Annexe D de la circulaire D.G.D.P. 78-53, nous désirons vous informer que la D.G.D.P. considérera l'engagement de Madame Danielle R.-Simard à titre de chercheur. Cette personne assumera la supervision de la recherche expérimentale et la rédaction des rapports dans le cadre du projet autorisé pour l'année 1979-80. Pour faciliter la rédaction et l'uniformisation de la présentation des dits rapports, le ministère de l'Education acheminera au début de l'année scolaire 1979-80, une circulaire explicative concernant la présentation et la rédaction des rapports d'étape (30 juin 1979) et des rapports finals (30 août 1979).

Nous vous prions d'agréer l'expression de nos sentiments les plus distingués.

JEAN LALIBERTE
Responsable de l'action projet-pilote

JL/hbc

C.S.R. CHAUVEAU
REÇU
JUIN 26 1979
Direction générale
Chauveau

Annexe XXIV

Normes pour le Q.P.E.S.

et

pour le A.E.

IPMQ inc.
INSTITUT de PSYCHOMÉTRIE et de MÉTHODES QUANTITATIVES
C.P. 59, LAC DELAGE, QUÉBEC, P.Q.
MICHEL PÉPIN DENIS RHÉAUME

COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE CHAUVEAU

SECONDAIRE UN ET SECONDAIRE DEUX

NORMES POUR LE QUESTIONNAIRE DE PERSONNALITE Q.P.E.S. (STENS)

NORMES POUR L'ECHELLE D'ATTITUDE AE DE ROMAIN ROUSSEAU (RANGS CENTILES)

Les normes pour l'échelle AE sont faites à partir de la somme des 22 réponses de l'étudiant. Aucune clé de correction n'est requise.

INSTITUT DE PSYCHOMETRIE ET DE METHODES QUANTITATIVES, I.P.M.Q. INC.

NORMES POUR LE Q.P.E.S. (STENS) : SECONDAIRE UN

Sten:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	00-03	04	05-06	07	08-09	10-11	12	13	14	15-20
B	00-02	03	04	05		06	07	08		09-10
C	00-04	05	06-07	08	09	10	11-12	13	14-15	16-20
D	00-03	04	05-06	07	08-09	10	11	12-13	14	15-20
E	00-02	03-04	05	06-07	08	09	10-11	12-13	14-15	16-20
F	00-05	06	07	08-09	10	11-12	13	14-15	16	17-20
G	00-05	06-07	08	09	10-11	12	13	14-15	16	17-20
H	00-03	04-05	06-07	08	09	10-11	12	13	14-15	16-20
I	00-03	04-05	06-07	08-09	10	11-12	13-14	15-16	17-18	19-20
J	00-04	05	06	07-08	09	10-11	12	13	14	15-20
O	00-04	05-06	07	08-09	10	11	12-13	14	15-16	17-20
Q_2	00-03	04	05-06	07	08	09	10-11	12	13-14	15-20
Q_3	00-05	06	07	08-09	10	11-12	13	14	15	16-20
Q_4	00-04	05-06	07	08	09-10	11	12-13	14	15	16-20

Nombre d'étudiants considérés par ces normes : 493

INSTITUT DE PSYCHOMETRIE ET DE METHODES QUANTITATIVES, I.P.M.Q. INC.

NORMES POUR LE Q.P.E.S. (STENS) : SECONDAIRE DEUX

Sten:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	00-02	03	04-05	06-07	08	09-10	11-12	13-14	15	16-20
B	00-02	03	04	05	06	07	08		09	10
C	00-04	05	06	07-08	09	10-11	12	13	14-15	16-20
D	00-03	04	05-06	07	08-09	10	11-12	13	14-15	16-20
E	00-02	03	04-05	06	07-08	09-10	11	12-13	14	15-20
F	00-03	04-05	06-07	08-09	10	11-12	13-14	15	16	17-20
G	00-05	06	07-08	09	10	11-12	13	14-15	16	17-20
H	00-02	03-04	05-06	07-08	09	10-11	12	13-14	15	16-20
I	00-03	04	05-06	07-08	09-10	11-12	13-14	15-16	17	18-20
J	00-03	04	05	06-07	08-09	10	11-12	13	14	15-20
O	00-05		06-07	08	09-10	11-12	13	14	15	15-20
Q_2	00-03	04-05	06	07	08-09	10	11	12	13	14-20
Q_3	00-05	06	07-08	09	10	11	12-13	14	15-16	17-20
Q_4	00-03	04	05-06	07-08	09-10	11-12	13	14	15	16-20

Nombre d'étudiants considérés par ces normes : 206

INSTITUT DE PSYCHOMETRIE ET DE METHODES QUANTITATIVES, I.P.M.Q. INC.

NORMES POUR L'ECHELLE AE (RANGS CENTILES) : SECONDAIRE UN

Score :	Rang centile :	Score :	Rang centile :	Score :	Rang centile :
47 et -	01	66	31	82	91
48-49	02	67	35	83-84	93
50-51	03	68	38	85	95
52	04	69	42	86	96
53-54	05	70	46	87	97
55	06	71	51	88-90	98
56	07	72	56	91 et plus	99
57	08	73	60		
58	09	74	64		
59	10	75	68		
60	13	76	72		
61	15	77	76		
62	17	78	79		
63	20	79	81		
64	22	80	85		
65	27	81	89		

Ces normes ont été obtenues en considérant 493 étudiants.

INSTITUT DE PSYCHOMETRIE ET DE METHODES QUANTITATIVES, I.P.M.Q. INC.

NORMES POUR L'ECHELLE AE (RANGS CENTILES) : SECONDAIRE DEUX

Score :	Rang centile :	Score :	Rang centile :	Score :	Rang centile :
46 et -	01	66	34	83	88
47-49	02	67	38	84	91
50-51	03	68	41	85	94
52	04	69	45	86	96
53	05	70	49	87-88	97
54	06	71	54	89-91	98
55	08	72	59	92 et plus	99
56	10	73	63		
57	11	74	65		
58	12	75	67		
59	13	76	70		
60	16	77	73		
61	19	78	77		
62	21	79	80		
63	24	80	82		
64	27	81	83		
65	30	82	85		

Ces normes ont été obtenues en considérant 206 étudiants.